جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

مدى اختلاف سمة القيادة باختلاف مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا

إعداد الطالبة

نجاح عبدالفتاح عمر اسماعيل

إشراف

الدكتور رافع الزغول

رسالة مقدمـة إلـى عمـادة الدراسـات العليـا

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستيـر

في علم النفس التربوي قسم الإرشاد والتربية الخاصة

جامعة مؤتة، 2006

الإهداء

اهدي هذا العمل المتواضع إلى روح أمي الطاهرة التي لولاها ما كنت، رحمها الله.

كما اهدي هذا العمل إلى زوجي العزيز وابني الغالي

فبدعواتهم استنار دربي .

والحمد لله على نعمه

نجاح عبدالفتاح عمر اسماعيل

الشكر والتقدير

بعد شكره عز وجل، أن من الله علي بالتوفيق بإكمال هـذه الرسـالة، فإنني مدين بالشكر والتقدير والعرفان لعدد من الأفراد الذين ساهموا في إنجـاز هذا العمل، فلهم مني كل الشكر والتقدير والعرفان .

وأخص بالشكر والتقدير الأستاذ الدكتور رافع الزغول المشرف علـى هذه الرسالة ، الذي قدم لي كل الجهود التي ساعدتني وسهلت لي عملي هـذا، ولم يبخل علي بتوجيهاته التي أنارت طريقي، كما أقدم شكري وتقديري له على تشجيعه الدائم وتعاونه وإخلاصه وتفانيه في العمل .

كما أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى أعضاء لجنة المناقشـة الكـرام الذين تفضلوا بالموافقة على مناقشة هذه الرسالة وهم: الدكتور عماد الزغـول الدكتور شاكر المحاميد والدكتور علي الهنداوي، فلهم مني كل الشكر والتقدير.

كما أتقدم بالشكر والتقدير والعرفان إلى أعضاء هيئـة التـدريس فـي جامعة مؤتة الذين قدموا لي كل الدعم والمساندة التي لم تنقطع .

كما أتقدم بالشكر أيضاً إلى مديري ومديرات مـدارس مدينـة العقبـة، والطلبة الذين كان لاهتمامهم دوراً مهم في إنجاح هذا العمل .

نجاح عبدالفتاح عمر اسماعيل

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	التفاعل بين الصف والإبداع على مقياس سمة القيادة	51

قائمة الملاحق

الملخص

مدى اختلاف سمة القيادة باختلاف مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا

نجاح عبد الفتاح عمر إسماعيل

جامعة مؤتة، 2006

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مدى اختلاف سـمة القيـادة بـاختلاف مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. ولتحقيق هذا الهدف ، تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصفوف (السادس، والثـامن، والعاشـر) مـن المدارس التابعة لمدينة العقبة ، وقد بلغ عدد عينة الدراسة (358) طالباً وطالبة، وقد تم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية (أ)، ومقيـاس سمة القيادة من إعداد الباحثة على عينة الدراسة .

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أداء طلبة المستوى المرتفع في التفكير الإبداعي وبين أداء الطلبة ذوي المستوى المنخفض في التفكير الإبـداعي، وقـد كانت هذه الفروق لصالح الطلبة ذوي المستوى المرتفع.

كما أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أداء الإناث ومتوسط أداء الذكور على مقياس سمة القيادة، وقد كانت هذه الفروق لصالح أداء الذكور.

في حين أظهرت نتائج هده الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أداء الطلبة تبعاً لمستوى الصف، وقـد كانت هذه الفروق لصالح أداء الطلبة في الصفين (الثامن والعاشر). في حين لـم تظهر نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أداء طلبة الصف العاشر وبين أداء طلبة الصف الثامن.

Abstract

Degree of Difference of Leadership characteristics as the Difference of Creative Thinking to students of Higher Elementary Stage

Najah Abdul-Fatah Omar

Mu'tah University, 2006

The aim of this study was to investigate the degree of difference of leadership characteristics as the difference of creative thinking to students of higher elementary stage.

To achieve this aim, the sample of the study was selected from 6^{th}, 8^{th} and 10^{th} grades.

The number of the selected sample was (358) female and male students. Torrance Test for Creative Thinking and leadership characteristics test was applied.

After the completion of data collection, descriptive statistical techniques were used to obtain means and standard deviations for the pretest performance of students on Torrance Test for Creative Thinking.

Then, the ANOVA analysis was used to identify the impact of the training program, Gender, and the interaction between group and Gender.

The results of the study indicated that there were statistically significant differences at ($ά \geq 0,05$) attributed to interaction between leadership characteristics Gender variable in favor of male.

The results of the study indicated that there were statistically significant differences at ($ά \geq 0,05$) attributed to the interaction between creative thinking and class.

The results of the study indicated that there were statistically significant differences at ($ά \geq 0,05$) between the high degree of creative thinking and the law degree, and in favor of high degree .

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

إن تنمية القيادة والإبداع عند الطلبة كان ولا يزال هدفاً رئيسـاً مـن أهـداف التربية، فهو يحتل مكانة بارزة في البحث التربوي المعاصر، خاصة عند الحديث عن تطوير التعليم والإصلاح المدرسي، والاهتمام بالطلبة المتميزين في هذا العصر الذي يتميز بالتغير السريع في مختلف جوانب الحياة. ولذلك أصبح الاهتمام بهؤلاء الطلبـة ضرورة ملحة، من أجل إيجاد جيل قادر على مواكبة التقدم العلمي والانفجار المعرفي الهائل في جميع جوانب الحياة.

ومن هذا المنطلق يبرز دور المعلم والمدرسة والمؤسسة التربوية والأسرة في بناء الفرد القادر على مواجهة هذه التحديات، حيث يحتاج الطلبة إلـى المسـاعدة للكشف عن الإمكانات المتوفرة لديهم من الإبداع والقيادة والتميز وإبرازها إلى حيـز الوجود . إذ من شأن بعض الأساليب التربوية الحديثة، أن تساعد في ذلك (Costa & Kallick, 2000) .

وقد لعب جيلفورد (Guilford) المشار إليه في (Woolfolk,1998) دوراً مهماً في تسليط الضوء على موضوع الطلبة المبدعين والمتميزين ، وذلـك حينمـا وجـه انتقادات شديدة لاختبارات الذكاء، وأخذ عليها أنها تتطلب من المفحوصين أن يجيبـوا عن أسئلة تحتاج إلى إجابة محددة وبصورة مباشرة. ورأى جيلفـورد (Guilford) أن هذه الاختبارات، أكثر ملاءمة لذوي التفكير التقـاربي (Convergent Thinking) ولا تناسب الأفراد ذوي التفكير التباعدي، وقـد اقتـرح أن عمليـة التفكيـر التباعـدي (Divergent Thinking) هي أقرب العمليات العقلية إلى التفكير الإبداعي الذي يميـز الطلبة المبدعين.

وهذا يتماشى مع الاتجاه التربوي المعاصر الذي يركز على تنمية قدرات الطالب، ومهاراته، واتجاهاته، وذلك من خلال تعليم الطلاب كيف ينجزون المهمـات. وقـد توسعت قائمة الأهداف التربوية لتضم المهارات الأدائية، ومهارات التفكيـر الناقـد،

ومهارات التفكير الإبداعي، وحلّ المشكلات، واتخاذ القرارات. وأصبح التربويون في العالم يركزون على تعليم الطلاب مهارات التفكير العليا، والمهارات فوق المعرفيـة، وأصبح النظام التربوي الحديث نظاماً متمركزاً حول المهارات (Fisher, 1995) .

ويرى تورانس (Torrance, 1993) أن أفضل مناخ يـتم فيـه دعـم الإنتـاج الإبداعي لدى الطلبة، هو المناخ الذي يعرف فيـه الطـلاب توقعـات المعلمـين والحدود التي يجب أن يعملوا ضمنها، لذا على المعلم أن يقوم بتوضـيح توقعاتـه لهم، وتحديد بعض الأطر التي يجب أن يعملوا من خلالها .

إن تعليم التفكير الإبداعي هو من الأهداف الرئيسية للتربية فـي العصـر الحاضر، فقد أكد التقرير الذي أعده خبراء اليونسكو إلى اللجنة الدوليـة المعنيـة بالتربية للقرن الحادي والعشرين تحت عنوان (نتعلم لنكون) ما يلي: " فـي عـالم شديد التغير، يبدو أن أحد محركاته الرئيسة يتمثـل فـي التجديـد الاجتمـاعي، والاقتصادي على السواء، يجب إفساح المجال للخيال، والإبداعية، فهمـا يمـثلان أوضح مظاهر حرية الإنسان، إذ أن القرن الحادي والعشرين بحاجـة إلـى هـذا التنوع في المواهب القيادية في أي حضارة كانت، فينبغي والحالة هـذه أن تتـاح للأطفال، والشباب جميع الفرص الممكنة للاكتشاف، والتجريب الجمالي، والفنـي، والرياضي، والعلمي والثقافي، والاجتماعي، ليكملوا العرض الجذّاب لما استطاعت الأجيال السابقة، أو الراهنة إبداعه في هذه المجالات (شبيب، 2000).

وتعد القيادة من أهم أشكال التفوق والإبـداع كمـا وردت فـي التعريـف الفيدرالي الأمريكي وغيره من التعريفات، والقيادة ليست محصـورة فـي مجـال محدد، ولكنها تشمل مختلف مجالات الحياة السياسية والاقتصـادية والاجتماعيـة والرياضية والعلوم والأدب والفنون وغيرها. والقيادة مفهـوم مركـب يتضـمن مجموعة من الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية للفرد بحيث تمكنـه مـن التأثير على الآخرين وإقناعهم أو توجيههم لتحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من إستراتيجيات وأهداف عامة (Van Tassel & Stambugh,2004) .

ويشير ستيرنبيرج (Stemberg,1999) إلى ضرورة الاهتمام بإعداد القادة الـذين يكون لديهم استعدادات حقيقية للقيادة منذ الصغر، وذلك في مختلف المجالات، ويكون ذلك من خلال ملاحظة هؤلاء الطلبة في المدارس وضمن الصفوف الثلاثة الأولـى، بحيث يتم تدريبهم على البرامج الخاصة بإعداد القادة بطريقة إبداعية وإشراكهم فـي مواقف تعليمية حقيقية، وإتاحة لهم الفرص المناسبة على اتخاذ القرار وحل المشكلات وقيادة المجموعات سواء كان ذلك من خلال برامج خاصـة تقـدم لهـؤلاء الطلبـة الموهوبين أو من خلال إتاحة الفرص لهم في ممارسة مهاراتهم القياديـة مـن خـلا المنهاج الدراسي .

إن القادة الأذكياء أكثر وضوحاً في جميع أنواع التفاعلات مع الآخرين. فالكثير من القادة يستخدمون قدراتهم الذهنية لإحاطة أنفسـهم بأشـخاص أذكيـاء آخرين لديهم شخصيات مختلفة، والتي قد تعوض نقاط الضعف لدى هؤلاء القادة، وكلما كانت القدرة الذهنية للقادة عالية كلما كان جذب القائد للمـوظفين الأذكيـاء أكبر، الأمر الذي يزيد الكفاءة في المؤسسة التي يعمل بها(Sterenberg,1999).

لذا هناك الكثير من التداخلات التي يمكن أن يتم تطبيقها في المنهـاج لتلبيـة حاجات القيادة المتوافرة لدى العديد من الطلبة . وبناء على ارتباط القيادة بالـذكاء وارتباطها بالخصائص المشتركة بين الطلبة الموهوبين والقادة الأكفاء، فهذا يؤكـد على وجود حاجة ماسة ليتم ضم منهاج القيادة في إطار منهاج الطلبة الموهـوبين . (Sterenberg,1999)

2.1 مشكلة الدراسة

قد يواجه علماء النفس والمربون صعوبات عدة عنـد محـاولتهم دراسـة الإبداع، والطلبة المبدعين، وتحديد سمة القيادة لديهم . ولأهمية الـدور الريـادي الذي يمكن أن يقوم به هؤلاء الطلبة المبدعين ،خاصة في مجال قيـادة الأفـراد, ولأهمية هذا الدور في تنمية المجتمع ومواكبة التطور والتقدم المتسارعين، ولعدم معرفة المعلمين المسبقة بالسمات التي يتمتع بها هؤلاء الطلبـة، والرغبـة فـي الكشف عن هؤلاء الطلبة، ومساعدتهم في تنمية قدراتهم الإبداعية، وتطوير سمات

القيادة المتوافرة لديهم، جاءت هذه الدراسة لكي تسلط الضوء على علاقة التفكير الإبداعي بسمة القيادة .

3.1 فرضيات الدراسة

في ضوء المشكلة موضع البحث ستحاول الدراسة اختبار الفرضيات الآتية :

1- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥5 0,0) في درجات سمة القيادة تعزى إلى اختلاف مستوى التفكير الإبداعي (الدرجة الكلية)، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.**

2- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥5 0,0) في درجات سمة القيادة تعزى إلى متغير الجنس لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.**

3- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥5 0,0) في درجات سمة القيادة تعزى إلى متغير مستوى الصف (سادس، ثامن، عاشر) .**

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القيادة عند مستوى الدلالة (α ≥5 0,0) تعزى للتفاعل بين متغيرات الدراسة مستوى التفكير الإبداعي والجنس ومستوى الصف .

4.1 أهمية الدراسة وأهدافها :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في التركيز المتزايد على الإبداع والمبدعين، وضرورة التعرف على كيفية التعامل مع هؤلاء الطلبة، والذين تتوافر لديهم سمة القيادة، من اجل توفير البيئة المناسبة لهم بعد تحديدهم والتعرف عليهم من خلال ما يلي :

1- تعد هذه الدراسة من الدراسات الحديثة التي تناولت علاقة التفكير الإبداعي بسمة القيادة على المستوى العربي حسب علم الباحثة .

2- تمكن العاملين في المجال التربوي من الاستفادة من نتائج هذه الدراسة.

3- يمكن أن تساعد في الأساس التي ينطلق منها إعداد برامج تربوية، تسعى إلى الكشف عن الطلبة المبدعين، وتعمل على تنمية قدراتهم الإبداعية.
4- تسهم هذه الدراسة في توفير معلومات حول سمة القيادة التي تتـوافر لـدى الطلبة، وعلاقتها في التفكير الإبداعي.
5- قد تساهم هذه الدراسة في توفير معلومات علمية صحيحة حول علاقة سـمة القيادة بالإبداع ، مما يساعد المعلمين في التعرف على هذه العلاقة والعمـل على تنميتها.
6- هناك نقص واضح في الاهتمام بالطلبة المبدعين في المدارس، مـن حيـث معرفتهم والكشف عن سمة القيادة لديهم، ووضع البرامج المناسبة لهم وتنمية قدراتهم؛ مما يزيد من قيمة الاهتمام بهذه المشكلة ويرفع من أهمية البحـث العلمي فيها.
7- يكمن جانب من أهمية هذه الدراسة في تطوير أداة لقياس سمة القيـادة لـدى الطلبة في البيئة الأردنية من إعداد الباحثة، مما قد يفيد في دراسات أخـرى مستقبلية تستخدم الأداة ذاتها.
8- إن محاولة من هذا النوع ؛ تحديد العلاقة بين الإبداع وسـمة القيـادة لـدى الطلبة في ضوء بعض المتغيرات كالصف والجنس، قد تساعد إلى جانـب البحوث التي أجريت في الموضوع نفسه أو التي ستجرى مستقبلاً إلى إثراء المناهج بموضوعات تناسب هؤلاء الطلبة وإعداد برامج لتوعيـة المعلمـين والمرشدين التربويين في المدارس بحاجات هؤلاء الطلبة، ومن ثم العمل على تنمية قدراتهم القيادية والإبداعية .

5.1 التعريفات الإجرائية

1. **التفكير الإبداعي** : هو العلامة الكلية التي يحصل عليها الطالب على اختبـار تورنس للتفكير الإبداعي على الصورة اللفظية (أ) للأبعاد الآتية (الطلاقة – المرونة – الأصالة)، والمطورة للبيئة الأردنية.

2. **الطلاقة** : هي العلامة التي يحصل عليها الطالب على اختبار تورنس للتفكير الإبداعي على الصورة اللفظية (أ) والتي تعبر عن الاستجابات المنتمية في الأنشطة الفرعية الستة التي يتكون منها الاختبار.
3. **المرونة** : هي العلامة التي يحصل عليها الطالب على اختبار تورنس للتفكير الإبداعي على الصورة اللفظية (أ) والتي تعبر عن الفئات التي توزعت عليها الاستجابات المنتمية في الأنشطة الفرعية الستة التي يتكون منها الاختبار.
4. **الأصالة** : هي العلامة التي يحصل عليها الطالب على اختبار تورنس للتفكير الإبداعي على الصورة اللفظية (أ) والتي تعبر عن الاستجابات المنتمية في الأنشطة الفرعية الستة التي يتكون منها الاختبار والتي بلغت نسبة تكرارها (0.05) أو أقل من بين استجابات جميع المفحوصين.
5. **سمة القيادة** : تعبر عن الدرجة الكلية التي سيحصل عليها الطالب على مقياس سمة القيادة الذي تم إعداده لغايات هذه الدراسة.
6. **المرحلة الأساسية العليا** : وهم الطلبة الذين يجلسون على مقاعد الدراسة من الصف السادس الأساسي وحتى الصف العاشر الأساسي للعام الدراسي 2006/ 2007 .

6.1 حدود الدراسة

تتمثل محددات الدراسة الحالية بما يلي:

أولاً : **اقتصار أفراد الدراسة على طلاب المرحلة الأساسية العليا من صفوف (سادس، ثامن، عاشر) ، وعليه فان اختلاف الأفراد قد يؤدي إلى اختلاف النتائج.**

ثانياً : **تتحدد نتائج الدراسة بمحددات أداة القياس المستخدمة في قياس سمة القيادة وعليه فان النتائج قد تختلف باختلاف استخدام مقاييس أخرى .**

ثالثاً : **تتحدد نتائج الدراسة الحالية بمحددات أداة القياس المستخدمة في قياس التفكير الإبداعي (اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، الصورة اللفظية) . وعليه فان النتائج قد تختلف باختلاف استخدام مقاييس أخرى .**

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

مفهوم التفكير الإبداعي ومهاراته

يُعد التفكير بوصفه عملية معرفية عنصراً أساسياً في البناء العقلي– المعرفي الذي يمتلكه الإنسان، ويتميز بطابعه الاجتماعي، حيث أنه يؤثر، ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى، كالإدراك، والتخيل، والذاكرة، وبجوانب الشخصية العاطفية، والاجتماعية.

ولقد تعددت تعريفات التفكير التي قدمها الباحثون لمفهوم التفكير، فقد عرف باير (Beyer) التفكير بأنه عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها. بينما يرى سولسو (Solso,1998) أن التفكير عملية يتشكل بها تمثل عقلي جديد خلال نقل المعلومات بوساطة نشاط داخلي معقد معتمداً على الدماغ، حيث يشتمل على التمثيل، وحلّ المشكلات، والتلخيص، والاستنتاج.

ويرى دي بونو (1995) أن التفكير هو المهارات العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، وقد أولى اهتماماً خاصاً للعلاقة بين التفكير والإدراك، حيث يرى أن الإدراك هو الطريقة التي يصنع بها العقل معنى للعالم من حوله. ويؤثر فهمنا لكيفية عمل الإدراك في الطريقة التي نتعلم فيها التفكير، ونستطيع من خلال الإدراك تحقيق القدرة على رؤية الأشياء بوضوح، واتساع أكثر، وكذلك رؤية الأشياء بصورة مختلفة، كما يرى أن المعلومات تنظم في أنماط، ويمتلك الإنسان أنظمة ذاتية لتنظيم المعلومات. وقد قام دي بونو بتصميم أول برنامج في تعليم التفكير (CORT Program) على أساس معالجة التفكير كمهارة عملية واسعة ينبغي استخدامها، وليس تعلمها فقط.

مما سبق نستخلص أن التفكير مفهوم معقد يتألف من ثلاثة مكونات هي:

1 - عمليات معرفية معقدة (مثل حل المشكلات) وأقل تعقيداً (كالاستيعاب والتطبيق والاستدلال) وعمليات توجيه، وتحكم فوق معرفية.

2 - معرفة خاصة بمحتوى المادة، أو الموضوع.

3 - استعدادات، وعوامل شخصية (اتجاهات، موضوعية، ميول).

ويتضمن التفكير مهارات ذهنية معرفية من مثل: التصنيف (Classifying)، والتركيب (Organizing)، والتقويم (Evaluation)، وغيرها (جروان، 2002).

وقد تم التوصل إلى وجود خمسة أنواع مـن التفكيـر يتضـمنها التفكيـر المركب هي: (التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، والتفكير فـوق المعرفـي، حـل المشكلة، اتخاذ القرار)، ويشتمل كل واحد من هذه الأنواع على عدد من مهـارات التفكير التي تميزه عن غيره، ويبدو أن هنالك تداخلاً في مفهوم العملية (Process) والمهارة (Skill) والإستراتيجية (Strategy). فالعملية هي الأداء، والنشاط الذهني الذي يؤدي الفرد عند تفاعله مع خبرة ما مثل إطلاق مسمى على ما يتفاعل معـه حتى يصبح مدركاً، أو عمل تصنيف للحركات المرتبطة بالمهارة، والاحتفاظ بها، والتكرار ذي المعنى لأجزاء المهارة لاكتساب المفهوم، أو لتطوير حل مشكلة.

ويؤكد وايزبرغ (Weisberg, 1993) أن مهارات التفكيـر الإبـداعي هـي نفسها مهارات التفكير العادي، معتمداً على مفهـوم الاسـتمرارية فـي التفكيـر، والارتباط بين الخبرات، والمعلومات السابقة، والحاضرة، ويرى أن أكثر الأعمال الإبداعية ليست سوى امتداداً لتراكمات المعرفة، وليس هناك إبداعات تـأتي مـن فراغ دون مقدمات، أو خبرات، أو معارف سابقة، بمعنى أن التفكيـر الإبـداعي يتضمن أكثر من مجرد مهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل.

ويُعد تعليم الطلبة ليكونوا مفكرين مبـدعين مشـروعاً ذو أبعـاد عقليـة، وأخلاقية يمكن النظر إليه على أنه إنجاز للطبيعة الإنسانية للأفـراد مـن خـلال عمليات خاصة بالتربية. حيث ترتبط هذه العمليات بما هو أكثر من مجرد مهارات التفكيـر (Thinking Skills)، فهـي تتعلـق بتنميـة الاتجاهـات، والميـول، والاستعدادات. وحتى إذا كان التعليم ناجحاً، فيجب الاهتمام بما سيوسع، ويطلـق،

ويقوي الاستعداد للتفكير من خلال تشجيع الميول للاستكشاف، والاستقصاء، وحب الاستطلاع وكذلك تشجيع الاتجاه نحو البحث والتحقق، وتشـجيع الطـلاب علـى الاعتقاد بأن تفكيرهم سيكون متاحاً، ومسموحاً، ومنتجاً، وهذا هو المحـور الـذي تدور حوله فكرة تعلم عادات العقل (Costa & Kallick, 2000) .

1.1.2 نظريات الإبداع ومفهومه :

يعتبر الإبداع من الموضوعات المعقدة ، والتي لم يتفق عليها العلماء بشكل قاطع نتيجة لتعدد الاتجاهات والنظريات التي تناولت الإبداع والتفكير الإبداعي وتفسيره ، كذلك فان النظريات التي فسرت الإبداع جاءت متنوعة ومتشعبة ، ومـن أهـم النظريات التي تناولت الإبداع ، هي :

أولاً : النظرية الإنسانية (Humanistic Theory)

تركز النظرية الإنسانية للإبداع على دور تحقيق الذات لدى الفـرد وأثـر ذلك على الإبداعية لديه . ويرى ماسلو(Maslow) المشار إليه فـي (السـرور، 2002) أن تحقيق الذات الإبداعية ينبع من الفرد ذاته ، ويظهر بشكل موسع فـي المسائل الحياتية، ويرى ماسلو (Maslow) أيضاً أن المبدعين يكونون متجاوبين ومعبرين عن أنفسهم أكثر من الأفراد العاديين ، وهذه القدرة على التعبيـر عـن الأفكار تجعلهم يظهرون مظهر تحقيق الذات الإبداعي .

وطبقاً لهذه النظرية يرى أن الأفراد يسعون إلي تحقيق ذواتهم من خـلال قدراتهم التي من بينها القدرات الإبداعية ، وأن التعبير عن هذه القـدرات تتـأثر بالمعوقات البيئية التي قد تستمر ، وحالما تزول هذه المعوقات تظهر لدى الفـرد القدرات الإبداعية لديه .

ثانياً: النظرية السلوكية (Behavioral Theory)

يرى سكنر أن الإبداع يتأثر بالبيئة فيقوم الفرد بتأدية أعمال متعـددة فـي بيئته، فإذا لاقت هذه الأعمال التعزيز المناسب فان ذلك قد يـؤدي إلـى ظهـور الإبداع لديه، ويرى سكنر أن أفعال الفرد محكومة بنتائجها ، فـإذا لاقـت هـذه

الأفعال التعزيز المناسب فقد يحدث الإبداع ، وإذا واجهت العقاب أو لم يحدث لها تعزيز مناسب ، فان هذا السلوك سوف ينطفئ منذ ولادته (حنورة ، 2003) .

في حين يرى ميدنك (Mednick) أن التفكير الإبداعي يتم عن طريق تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات لم يكن بينها ارتباطات سابقة لتشكيل ارتباط جديد، وأنه كلما كان الارتباط بعيداً بين المثير والاستجابة ولم توجد من قبل كان مستوى التفكير الإبداعي مرتفعاً (قطامي وقطامي، 2000) .

ثالثاً : نظرية التحليل النفسي (Psychoalytic Theory)

يرى فرويد، رائد نظرية التحليل النفسي أن المحرك الأساسي للأعمال الإبداعية هو الصراع الداخلي للفرد الذي لم يحل والذي ظل مكبوتاً في مستوى اللاشعور، وأن عملية التفكير الإبداعي تبقى محكومة بعملية تفكير أولية مرتبطة باللاشعور، وهي تتصف بالبدائية واللاعقلانية والغريزية ، وتقابلها في نظرية فرويد عملية التفكير الثانوية التي تتصف بالواقعية والمنطقية ، وترتبط بالشعور والوعي (السرور، 2002) .

ويشير فرويد في محاولته لتفسير الإبداع إلى وجود فروق بين عمليتي التفكير الأولية والثانوية بسبب اختلاف مصادر نشوئهما ومسار تطورها ، ويرى أن أهم خصائص عملية التفكير الأولية، هي:

1) إن عملية التفكير الأولية تعمل على المواءمة بين أفكار الفرد ومحيطه في اللاشعور، ويترتب على ذلك ظهور أفكار غريبة وغير تقليدية، وهي عملية غير عقلانية ولا تخضع للمنطق.
2) إن عملية التفكير الأولية تخرق قواعد المنطق التقليدية بطرق مختلفة ، فمن خلال آلية التكثيف يتم دمج فكرتين أو أكثر في اللاشعور لتكوين صورة مركبة تظهر في العقل الواعي . ومن خلال آلية الإحلال يتم تحويل بعض العواطف الغريزية من شكل إلى آخر .

3) إن عملية التفكير الأولية لها مضامين مباشرة تتعلق بالعملية الإبداعية ، فيرى أن النشاط الإبداعي لدى الراشدين يبدأ عندما توقظ خبراتهم الطفولية غير المشبعة

4) ولكن بعض أتباع فرويد قللوا من أهمية عملية التفكير الأولية في تفسير النشاط الإبداعي من خلال تأكيدهم على أن التفكير الإبداعي يحدث في مستوى الشعور الواعي، وانه لا يمكن أن يكون تفكيراً غريزياً بصورة مطلقة (جروان، 2002).

ويرى وايزبيرغ (Weisberg) أن الإبداع هو نتيجة للصراعات الداخلية للفرد في مستوى اللاشعور، وأنها مرتبطة بعمليات التفكير الأولية، واللاعقلانية، والغريزية. يقابلها عملية التفكير الثانوية وتتصف بالمنطقية، والواقعية، وترتبط بالشعور، والأنا الواعية ، فالإبداع هو تعبير عن محتويات لاشعورية يقبلها المجتمع (جمل، 2005) .

رابعاً : النظرية المعرفية cognitive Theory

شهدت بحوث علم نفس المعرفي انطلاقة كبيرة مع الولادة الجديدة لعلم النفس المعرفي في نهاية الخمسينات وخلال الستينات. وبالرغم من تعدد النظريات المعرفية في الإبداع إلا أن البحوث والدراسات التي استندت إليها هذه النظرية تناولت بصورة أساسية العملية الإبداعية في حد ذاتها كعملية تفكير تؤدي إلى نتاجات أصيلة. فقد تركز اهتمام علماء النفس المعرفي على العمليات الذهنية ووظائف الدماغ والعلاقة بينها وبين متغيرات الشخصية ذات العلاقة بالإبداع (حنورة ، 2003)

ومن أجل إلقاء الضوء على الخلفية المعرفية لنظرية الإبداع المعرفية ، التي حاولت تفسير الإبداع والتفكير الإبداعي ، نستعرض بعض النظريات المعرفية الهامة التي تناولت الإبداع والتفكير الإبداعي ، وهي:

أ – نظرية ستيرنبرج في الإبداع Sternberg Theory

يعد ستيرنبرج Sternberg المشار إليه في (جروان ، 2002) من أبرز علماء النفس المعرفيين الذين تناولوا مفاهيم الذكاء والإبداع والموهبة من النواحي النظرية والتجريبية، وفيما يخص الإبداع فان نظرية ستيرنبرج تتكون من ثلاثة أوجه أو جوانب متداخلة، هي:

1 – الجانب المتعلق بالقدرة العقلية أو الذكاء ، يرى ستيرنبرج أن الذكاء الذي يعتبر عاملاً أساسياً في الإبداع يمكن فهمه إذا أخذت مظاهره الثلاثة التالية بالاعتبار:

أ- العلاقة بين الذكاء والمعرفة الداخلية للفرد : يرى ستيرنبرج أن فهم الظاهرة الإبداعية لا يمكن أن تتم بمعزل عن فهم العمليات العقلية للفرد والتي تشكل حجر الزاوية بالنسبة للإبداع ، وتضم العمليات العقلية ذات العلاقة بالإبداع ثلاثة أنواع هي : أولاً المكونات فوق المعرفية وهي العمليات العقلية العليا التي تستخدم في عمليات التخطيط والمراقبة والتقويم أثناء قيام الفرد بالعمل . ثانياً المكونات الأدائية وهي العمليات العقلية التي تنفذ تعليمات المكونات فوق المعرفية . ثالثاً مكونات اكتساب المعرفة وهي مكونات ذات ارتباط بالاستبصار الإبداعي .

ب- العلاقة بين الذكاء والخبرة : يبرز الذكاء في قدرة الفرد على حل مشكلات مألوفة من خبرات الفرد ، بينما يبرز الإبداع في المواقف والمهمات غير المألوفة .

ج- علاقة الذكاء بالعالم الخارجي : إن الذكاء ، كما هو الإبداع مرتبط بالبيئة الخارجية للفرد ، ويقوم الذكاء في إطار الحياة اليومية بواحدة أو أكثر من الوظائف التالية : التكيف مع الظرف الموجود ، تشكيل الظرف القائم ، اختيار ظرف جديد . بينما الإبداع يرتبط غالباً بوظيفة تشكيل الظرف القائم ، وفي بعض الأحيان إيجاد ظرف جديد .

2 – الجانب المرتبط بنمط التفكير : يقصد بنمط التفكير الطريقة أو الأسلوب الذي يتم بموجبه توجيه الذكاء للعمل وهو المظهر الثاني للإبداع في نظرية

ستيرنبرج. إن قدراً من الذكاء يكون ضرورياً للإبداع ولكنه ليس شرطاً غير كافٍ لحدوثه.

3 – الجانب المتعلق بالشخصية : يرى ستيرنبرج أن الشخصية مظهر مهم في العملية الإبداعية كما هو الحال بالنسبة للإبداع ، كما يرى أن بعض خصائص الشخصية تساعد على حدوث الإبداع أكثر من غيرها . ويضيف ستيرنبرج أن الأفراد يبدعون بفضل التكامل والدمج بين المظاهر الثلاثة للإبداع . (Shank,1993)

ب – نظرية جروبر Gruber

أطلق جروبر (Gruber,1989) على نظريته النظام المتطور للعمل الإبداعي، حيث صاغ مجموعة من الاتجاهات والخصائص التي تنطوي عليها نظريته، على النحو التالي:

1 . التطور والمنهجية: إن العمل الإبداعي يتطور على مدى فترة من الزمن، وهو عمل هادف.

2 . التعددية: إن الفرد المبدع لا يحصر نفسه في خيار واحد ، ولكنه يستخدم مجموعة من الأساليب والخيارات المعينة على الاكتشاف.

3 . التفاعل مع المحيط. مع أن المبدع يعمل بمفرده إلا انه يعمل في إطار تاريخي اجتماعي، وعمله مرتبط بأعمال الآخرين.

4 . البنائية: إن المبدع يشارك في اختيار وتشكيل العناصر المحيطة بالعمل، وفي تشكيل المهارات المطلوبة للعمل أيضاً.

5 . الحساسية للخبرة: إن المبدع لا ينظر إلية كفرد مسؤول عن العمل ، بل كفرد لديه مشاعر وأحاسيس ووعي اجتماعي بعلاقة عمله مع باقي الأعمال العالمية الأخرى.

ج - نظرية شنك Shank

يعتقد شنك (Schank,1993) إن الإبداع عملية تساعد الفرد على توليد أفكار جديدة من الأفكار القديمة المتوفرة لدى الفرد بحيث تلعب الذاكرة وظيفة حاسمة في العملية الإبداعية، والتي تعتمد على المخزون المعرفي من التفسيرات والتعميمات المتوفر لدى الفرد والقدرة على الرجوع لهذا المخزون ومعالجته في الوقت المناسب ليتلاءم مع المشكلة القائمة .

ويفترض شنك (Shank,1993) أن الإبداع يتكون من عمليتين أساسيتين هما:

1 – عملية بحث تهدف إلى إيجاد نموذج ملائم لتفسير المشكلة .

2 – عملية تعديل تهدف إلى تكييف النموذج بحيث تجعل التفسير الذي اشتق من خبرة سابقة ملائم لخبرة جديدة . ويضيف شنك Schank أن أهم عنصرين في العملية الإبداعية هما : القدرة على اكتشاف موضع الخطأ ، والقدرة على إثارة الأسئلة الصحيحة .

د - نظرية جيلفورد (بناء العقل ، Mental Structure).

يُعد نموذج جيلفورد من النماذج التي أسهمت في توضيح عملية الإبداع كعملية ذهنية. وتضمن نموذجه الثلاثي الأبعاد مزيجاً مركباً من قدرات عقلية خاصة يصل عددها إلى (180) قدرة، وتنبع من تفاعل ثلاثة أبعاد هي :

1) بُعد العمليات (Operations)؛ ويضم: التذكر طويل المدى، والتسجيل المؤقت، والإدراك، والمعرفة، والتفكير التقاربي، والتفكير التباعدي، والتقويم.

2) والبُعد الثاني / بُعد المحتويات (Contents)؛ ويضم: المحتوى البصري، والمحتوى السمعي، والمحتوى الرمزي، والمحتوى المعنوي، والمحتوى السلوكي.

3) ثم بُعد النواتج (Outcomes)؛ ويكون على شكل وحدات،أو أصناف، أو علاقات، أو أنظمة، أو تحويلات، أو تطبيقات (حسين، 2002) .

وعلى الرغم من كثرة استخدام مفهوم الإبداع إلا انه لا يوجد له تعريف متفق عليه، فاختلاف العلماء في تحديد مفهوم الإبداع وبالتالي عدم اتفاقهم على تعريف محدد وواضح له، هو في حد ذاته مؤشر على تعقد هذا المفهوم. فالنوع

الأول من التعريفات يعرف الإبداع على أساس أنه سمات شخصية. والنوع الثاني من التعريفات يعرف الإبداع على أساس الناتج . أما النـوع الثالـث ، فيعـرف الإبداع بأنه عملية. والنوع الرابع من التعريفات يؤكد على الظروف البيئية التـي تساعد على الإبداع (الجمل، 2005).

ومن بين هذه التعريفات التي اقترحها الباحثون والدارسون للإبداع تعريف جيلفورد (Guilford,1987) للإبداع على أنه سمات إستعدادية تضم الطلاقـة في التفكير، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وإعادة تعريف المشكلة، وتوضيحها بإسهاب وتفصيل.

ويرى ليفين (Levin) التفكير الإبداعي أنه القدرة على حل المشكلات في أي موقف يتعرض له الفرد، وبهذا فالتفكير الإبداعي عملية ذهنية معرفية شاملة ومعقدة، تحدث ضمن محتوى معرفي ذي قيمة ويتضمن عوامل معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية نشطة، ويتطلب الإبداع سلسلة من مهارات التفكير تتضمن التخطيط، والتنظيم، والتحليل، والتركيب، والتقييم، والتنبؤ، وغايته التفاعل مع المواقف والمشكلات القائمة في حياة الإنسان من أجل التوصل إلى حلول إبداعية أصيلة لها (قطامي وقطامي، 2002) .

وقدم ديفز (Davis, 1996) عدداً من المهارات التي تلعب دوراً في تنمية التفكير الإبداعي، حيث يرى أن هناك مهارات ذهنية مختلفة تلعب دوراً هاماً في تنمية التفكير الابداعي، وقدم حوالي خمسين مهارة ذهنية للتفكير الإبداعي، ومنها: (الطلاقة، التنبؤ، التفاصيل والمرونة والأصالة والتحويل والتصور والتنظيم والتحليل والتركيب والتقويم) وغيرها من المهارات. ولهذا ومن خلال هذه النظرة يتضح أن الإبداع عملية عقلية على درجة من التركيب والتعقيد، وهذا يعني بالضرورة ارتباطه بالعمليات العقلية الأخرى التي يقوم بها الدماغ، مثل: (الانتباه والتذكير والذكاء والإدراك).

ويرى جاردنر (Gardner) المشار إليه في وولفـك (Woolfolk,1998) أن التفكير الإبداعي هو قدرة الفرد على أن يـتمكن بشـكل منـتظم مـن حـل

المشكلات وطرح التساؤلات التي تمتاز بالجدة والتفرد، وتحظى بالقبول الاجتماعي، والوصول إلى نتاجات وتطويرها.

ويشير جروان أن التفكير الإبداعي نشاط عقلي هادف وموجه نحو البحث عن حلول أصيلة للمشكلات، وهو نوع من التفكير يهدف إلى اكتشاف علاقات جديدة أو طرائق غير مألوفة لحل مشكلة قائمة بدلالة مجموعة من المهارات أو القدرات التي تشتمل على الأصلة والطلاقة والمرونة والإفاضة والحساسية للمشكلات أو مواقع الخلل (جروان ، 2002) .

في حين نظر هاريس (Harris) إلى الإبداع بثلاث زوايا مختلفة هي:

1- الإبداع من جهة يمثل القدرة على التخيل، وتوليد أفكار جديدة عن طريق التجميع، أو التغيير، أو إعادة تطبيق أفكار موجودة حيث ليكون الفرد مبدعاً عليه الالتزام بعملية الإبداع، وتوفير الوقت اللازم لذلك.
2- الإبداع عبارة عن اتجاه قائم على القدرة وقبول التغير والتجديد والمرونة في وجهات النظر ووجود عادة الاستمتاع بالأشياء والنظر إليها بطرق متعددة وتطويرها.
3- الإبداع طريقة تتطلب تطوير الأفكار للوصول إلى حلول، والعمل بجد واجتهاد بشكل مستمر، لتعديل ما يتم عمله، ولإيجاد البدائل الأفضل (سعادة، 2002) .

وتبعاً لاختلاف الباحثين والعلماء يمكن تصنيف التعريفات الخاصة بالإبداع على النحو التالي:

أولاً: الإبداع بناء على سمات الشخصية أو الشخص المبدع

وتبعاً لهذا المفهوم يعرف جيلفورد (Guilford) الإبداع بأنه عبارة عن سمات استعدا دية تضم طلاقة التفكير ومرونة التفكير والأصالة والحساسية للمشكلات وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتفصيلات (حنورة، 2003) .

لقد تم التركيز في الإبداع وفق هذا المفهوم على السمات التي يتصف بها الفرد المبدع، وبهذا اتجهت الدراسات للإبداع نحو الاهتمام بتاريخ الشخص المبدع التي توصلت إليها الدراسات ومنها:الذكاء، إذ يتميز المبدعون بمعدل ذكاء يفوق

متوسط معدل الذكاء العام،والمعرفة المرتبطة بالمهارة، والعمل الجاد المستمر حيث يكرس المبدع وقتاً طويلاً في العمل ويبذل جهداً كبيراً للإنجاز(Neimark,1987) .

ثانياً: مفهوم الإبداع على أساس أنه عملية

حيث يرى أنصار هذا الاتجاه ومن بينهم (سبيرمان) انه يمكـن تفسـير الإنتاج الإبداعي في ضوء ثلاث عمليات وهي: أولها إدراك الفرد للخبـرة التـي يمر بها، وثانيها إدراك العلاقات بمعنى إدراك الفرد للعلاقـات الموجـودة بـين جوانب خبرته وثالثها استنباط العلاقات وهي المسئولة عن الإنتاج الإبداعي.ومن أنصار هذا الاتجاه أيضاً شتاين الذي يؤكد أن الإبداع : عملية تتضمن معرفة دقيقة بالمجال وما يحتويه من معلومات أساسية ووضع الفروض واختبار صـحة هـذه الفروض وإيصال النتائج إلى الآخرين (عدس وتوق، 1999).

ويركز تورانس (Torrance, 1993) على العملية الإبداعية فـي تعريفـه للإبداع ،حيث يرى أن الإبداع عملية تحسس للمشكلات والوعي بهـا وبمـواطن الضعف والفجوات والتنافر والنقص فيها، وصياغة فرضيات جديدة والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوفرة، والبحث عـن حلـول، وتعـديل الفرضيات وإعادة فحصها عند اللزوم وتوصيل النتائج .

يتبين من خلال التعريفات السابقة للإبداع كعملية، أنه تـم التركيـز علـى الكيفية التي من خلالها يبدع الشخص في أعماله، وهذه الكيفية تكون ذات مراحل معينة يصل من خلالها المبدع إلى أعمال جديدة وأصيلة.

وأما الغرض الأساسي والشامل لعملية الإبداع فهو تنويع الأفكار، أو إنتاج أفكار جديدة إضافية، وعادةً ما تتداخل هاتان العمليتان، ولكن يمكن فصلهما عـن طريق الهروب من الأفكار القديمة أولاً وتوليد أفكار جديـدة ثانيـاً (دي بونـو، 1997).

ثالثاً: مفهوم الإبداع بناء على البيئة المبدعة

ويركز هذا المفهوم على مقدار الحريات التي تمنحها الثقافـات لأعضـائها، حيث يشير عالم النفس المعروف روجرز(Rogers) إلى انه لكي يصل الإنسان إلى

الإبداع يجب توفير جانبين أساسيين للشخص المبدع وهمـا:أولاً الأمـن النفسـي ويكون عن طريق قبول الفرد على انه فرد له قيمته وأهميتـه، وتجنـب التقيـيم الخارجي وتشجيع التقييم الداخلي، ومن ثم تقمص شخصية الفرد وذلك بأن ترى العالم من وجهة نظره. ثانياً الحرية النفسية، ويكون ذلك بإعطـاء الحريـة للفـرد بالتعبير عن نفسه، وعدم وضع القيود عليه (Diane,1997).

ووفق هذا المفهوم للإبداع فإنه يجب توفير الظروف المحيطة بـالفرد والتـي يتوقع أن تساعده على الإبداع. وتنقسم هذه الظروف إلى قسمين:

القسم الأول:

ظروف عامة ترتبط بالمجتمع وثقافته بصفة عامـة، فالإبـداع ينمـو فـي المجتمعات التي تتميز بتهيئة الفرص لأبنائها بالتجريب وتشـجع عليـه، وتسـمح بالاحتكاك الثقافي والتفاعل بين الثقافات المختلفة، وتشـجع علـى نقـد الأفكـار وتطويرها والتوليف بين الجديد والقديم.

القسم الثاني:

ظروف خاصة، ترتبط بالمناخ المدرسي، ويؤثر في نظرة المدرسـين، والمديرين والمشرفين التربويين إلى الإبداع (حنورة، 2003).

رابعاً: مفهوم الإبداع على أنه نتاج.

يشير هذا إلى أن الإبداع يتحدد في ضوء إنتاج شيء جديد، يمتاز بالجـدة والأصالة والجمالية. ووفق هذا المفهوم يعرف شتاين stein الإبداع بأنه إنتـاج جديد مقبول ونافع يحقق رضا مجموعة كبيرة في فترة معينة من الزمن (جمـل، 2005) .

وقد أشارت السرور (2002) إلى أن الكثير من العلماء والباحثين اتفقوا على أن الإبداع يعني الإنتاج، وعندما يطلق الحكم على إنتاج ما بأنه إنتاج إبداعي فلا بد وأن يتسم بخصائص خاصة مميزة عن بقية أشـكال ومسـتويات الإنتـاج الأخرى. وهذه السمات حددت في معظم مواقع الأدب التربوي، في أهمية تميـز

الإنتاج الإبداعي بالواقعية وعدم التقليد، وروح الاستمرارية فـي الـزمن بشـكل مقبول، وان يحظى بالرضى الاجتماعي، وقوامه الأصالة. وفي هذا السياق يـتم التركيز على عناصر الإبداع، مثل الأصالة والجدة والواقعية والمنفعة.

ويتكون الإبداع من تقاطع ثلاث حلقات من السمات الإنسانية وهذه السـمات هي:

أولاً : قدرة عقلية فوق المعدل العادي : وتتكون مـن قـدرات عامـة تتضـمن مستويات عالية من التفكير المجرد، والقـدرات العدديـة، والعلاقـات المكانيـة والذاكرة، والطلاقة اللغوية، والقدرة التحليلية، والقدرة التعليمية، والتكيف مع البيئة الخارجية، والقدرة على اكتساب المعلومات وترميزها، والتفكير الانتقائي.يضـاف إلى ذلك قدرات خاصة تتمثل في القدرة على اكتساب المعرفة والمهارات، والأداء في واحدة أو أكثر من النشاطات المتخصصة في مجال محدد (السـرور، 2002).

ثانيـاً : المثابرة والالتزام بالمهمة الموكولة إليهم : ويتمثل ذلك بالتمتع بمستويات عالية من الاهتمام، والحماس لموضوع أو مشكلة معينة أو مجال دراسي معين، والقدرة على التحمل، والتصميم، وقوة الإرادة، والثقة بالنفس، والعمـل الشـاق، بالإضافة إلى التدريب والثقة بالقدرات الذاتية، والقدرة على القيادة والاتصال مـع الآخرين ، وتحمل النقد الخارجي والنقد الذاتي، والتفوق في العمل وتقدير أعمـال الآخرين.

ثالثاً : توفر سمات إبداعية : ويتمثل بوجود سمات أساسية منها: الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير، بالإضافة إلى الانفتاح على الخبرات الجديـدة والمختلفـة، سواء أكانت أفكاراً أو تصرفات، أو مشاعر أو دقة المفاضـلة والموازنـة بـين الأشياء، وإدراك الخصائص الجمالية للأفكار، والحساسية للتفاصيل والاهتمام بها.

2.1.2 مستويات الإبداع :

تختلف مستويات الإبداع من فرد إلى آخر ، فقد تتراوح بين تقليم الأشجار والتوصل إلى نظرية، وقد صنف تايلور (Taylor) المشـار إليـه فـي (الجمـل، 2005) الإبداع إلى خمسة مستويات هي:

1 . الإبداع التعبيري : وفي هذا النوع من الإبداع يطور الفرد فكرة أو ناتج مـا بغض النظر عن جودته ، وهو أدنى مستويات الإبداع .

2 . الإبداع المنتج : ويعني قدرة الفرد على التوصل إلى نواتج ذات فائدة وقيمة ، أو تطوير آلة تسهل عمل الإنسان .

3 . الإبداع الابتكار : يظهر من خلال الجدة في العمل ، ويعني قدرة الفرد على استغلال الموارد والمواد بصور مبتكرة وجديدة ، دون إسهامات جديدة فـي المعرفة والنظريات .

4 . الإبداع التجديدي : ويعني قدرة الفرد على تقديم إسهامات جديدة وإضـافات إلى المعرفة والنظريات ، وتعديل المهـارات المتعلقـة بالمفـاهيم ، وهـي ضرورية للإبداع .

5 . الإبداع التخيلي : ويعني قدرة الفرد على الوصول إلى نظريـات جديـدة أو قوانين عامة ، وهو أرقى مستويات الإبداع ، ولم يصل إليه سوى العلمـاء أصحاب النظريات .

3.1.2 مراحل العملية الإبداعية

تمر العملية الإبداعية بمجموعة من المراحل المتتالية تؤدي إلى صيغة نهائية تعبر عنها في صورة نتاج جديد غير مألوف يفيد المجتمع ويتصف بالاستمرارية. ولقد حدد بعض الباحثين أمثال، جوردان (Gordan, 1995) ، وفريمان (Freeman, 1996) هذه المراحل بأربع مراحل متتالية هي :

1- مرحلة الإعداد (Preperation)، وهي مرحلة الإعداد المعرفي، والتفاعل معه كما فسرها جوردان (Gordan).

2- مرحلة الاحتضان (Incubation)، وتأتي هذه المرحلة بعد التفكير في المشكلة لفترة من الوقت دون الوصول إلى حل مرض حيث يحـدث إعـادة تنظـيم للمعلومات للبحث عن حلول.

3- مرحلة الإشراق (Illumination)، وتسمى بلحظة الإلهام لحل المشكلة، وهذه الحالة لا يمكن تحديدها مسبقاً، وتلعب الظروف المكانية، والزمانية، والبيئـة المحيطة دوراً في تحريك هذه الحالة.

4- مرحلة التحقق (Verification)، وهي المرحلة النهائية، ومرحلة الحصول على الإنتاج الجديد المختلف عملاً، أو فكراً ويكون هذا الإنتاج أداء ملموساً.

ويرتبط التفكير الإبداعي بالإبداع حيث يصف الإبداع الناتج، في حين يصف التفكير الإبداعي العمليات، أو المهارات الذهنية للإبداع، والتي يستخدمها الفرد لإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار تجاه المواقف، أو المشكلات التي يتعامل معها، ويتعرض لها، وتتصف هذه الأفكار بالتنوع، والاختلاف، وعدم التكرار (Davis, 1996) .

4.1.2 مهارات التفكير الإبداعي

إن التعرف المبكر على الطلاب المبدعين هو مفتاح التوصل إلـى طاقـاتهم وقدراتهم التي تساهم في تنمية جوانب الإبداع لديهم. إلا أن التعرف علـى هـؤلاء المبدعين ليس أمراً سهلاً حيث تشير الدراسات التي تناولت الطلبة المبـدعين بـأن المعلم في معظم الأحوال ليس الحكم الأفضل على تحديد الطالب المبدع . ويؤكـد تورانس (Torrance) من خلال دراسة تتبعية استمرت لمدة (12) سنة عدم وجـود علاقة بين أحكام المعلمين على القدرات الإبداعية لطلبتهم وبين الإبداع الفعلي الذي يظهره هؤلاء الطلبة في حياتهم عند البلوغ (Woolfolk,1998) .

يرى تيرمان أن الطلبة المبدعين هم أكثر فئات التلاميذ تخلفاً في التعليم عند مقارنة العمر العقلي والعمر الزمني للطالب المبدع مع خبراته الدراسية. حيث أن الخبرات الدراسية المقدمة لهم لا تستجيب إلا إلى جزء من هذه القدرات ، ولـذلك

يظل قدر كبير من قدراتهم وإمكانياتهم معطلاً دون أن يستجاب لـه (آل شـارع والفاطمي والفبيبان والحازمي والسليم ،2000).

وعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تحديد طبيعة الإبداع والتفكير الإبداعي إلا أن غالبيتهم يتفقون على أن أهم مهارات التفكير الإبداعي أو قدراتـه هـي : الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وإضافة التفاصيل ، ونستعرض في أدناه عن كل منها بالتفصيل :

1 : الطلاقة (Fluency) :

يرى تورانس (Torrance) بأنها القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات تجاه مشكلة ما أو مثير معين، وذلك في فترة زمنية محددة (Torrance, 1993) وتشتمل الطلاقة على المكونات التالية:

أ- الطلاقة اللفظية (Verbal Fluency). هي القدرة على الإنتاج السريع للكلمات التي تشترك في المعنى، من ناحية أو في أي صفة أخرى .

ب- الطلاقة الشكلية (Figural Fluency) وتشير إلى القدرة على الإنتاج السريع لعدد الأمثلة والتكوينات والتوضيحات استناداً إلى مثيرات شكلية أو وصفية.

ج- الطلاقة الفكرية (Ideational Fluency) ويشير هذا النوع من الطلاقة إلى القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار ذات العلاقة في موقف معين، ولا يكون لنوع الاستجابة أهمية ولكن لعدد الإجابات التي يعطيها المفحوص في زمن محدد. (قطامي،1990)

د- طلاقة التداعي (Association Fluency) القدرة على إنتاج عدد كبير من الألفاظ التي تتوافر فيها شروط معينة من حيث المعنى، حيث يظهر المفحوص معرفة بالأسماء والمعاني. (قطامي، 1990)

2.المرونة (Flexibility) :

تختلف المرونة عن الطلاقة في أن الطلاقة تتحدد بعدد الاستجابات، وسرعة صدورها أو كليهما معاً، أما المرونة فإنها تعتمد على تنوع الاستجابات، فهي تركز على الكيف وليس الكم (حسين، 2002).

وهي قدرة الفرد على إنتاج استجابات مناسبة تتسم بالتنوع والتلقائية استجابة لمشكلة أو موقف معين ، وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ، تحول مسار التفكير مع تغيير المثير (قطامي، 1990) . وهناك نوعان من أنواع المرونة هما:

أ – المرونة التكيفية Adaptive Flexibility

وهي قدرة الفرد على تغيير وجهته الذهنية حين يكون بصدد النظر إلى حل مشكلة معينة، ويمكن أن ننظر إليها باعتبارها الطـرف الموجـب للتكيـف العقلي، فالفرد المرن من حيث التكيف العقلي مضاد للفرد المتصلب عقلياً .

ب – المرونة التلقائية Spontaneous Flexibility

هي القدرة على إنتاج اكبر عدد من الأفكار التي ترتبط بموقف معين يحـدده الاختبار، على أن تكون الأفكار الخاصة بهذا الموقف متنوعة وغير متوقعة وتحول مسار التفكير، ويتم قياس هذه القدرة باختبـار الاسـتخدامات غيـر المعتادة لشيء معين مثل استخدام الصحيفة في أشياء متعددة غير القـراءة (الزيات،1997).

3.الأصالة (Originality) :

وتعني القدرة على إنتاج استجابات أصلية قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي، داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وتتميز الاستجابات الأصيلة أيضاً بالجـدة، والطرافة والقبول الاجتماعي (حنورة ، 2003) .

4. الحساسية للمشكلات (Sensitivity) :

وهي القدرة على رؤية الكثير من المشكلات في موقف ما في الوقت الذي لا يراها أي شخص آخر، ويراها المبدع فيقدم إنتاجاً جديداً من خلال تقديم حلولاً مختلفة لهذه المشكلات (الجمل، 2005) .

5. التوسع أو التفاصيل (Elaboration):

وتعني قدرة الفرد وقابليته على تقديم إضافات أو تفاصيل جديدة ومتنوعـة لفكرة ما، من شأنها أن تساعد على تطويرها واغنائها وتنفيذها، وتتضـمن هـذه القدرة الإبداعية تقديم تفصيلات متنوعة ومتعددة للأشياء، ومثال ذلك توسيع فكرة

ملخصة أو توضيح إستراتيجية أو موضوع صعب، أو إعادة كتابة نص بإضافة المزيد من الصور والمحسنات البديعية (قطامي وقطامي، 2000) .

يتبين من خلال المهارات السابقة للتفكير الإبداعي، إن أي نشاط إبداعي يتميز بعدد من الخصائص، هي :

1- الجدة (Novelty)

وتشير إلى الجدة في العمل، أو الناتج الإبداعي الذي يكون مثيراً للدهشة وغير عادي، ويتم التعبير عنه بأي صورة من صور التعبير أو الصياغة.

2- القيمة (Value)

والتي تختلف باختلاف طبيعة العمل أو الناتج الإبداعي ذاته، كما تختلف باختلاف الجماعة أو المجتمع، ويرجع ذلك إلى نسبة معايير الحكم على الإنتاج الإبداعي. (عباده، 2001)

وترتبط عمليات الإبداع بعمليات ذهنية معرفية تشكل أساليب التفكير ولهذه المهارات الذهنية المعرفية دور في التفكير الإبداعي ومنها: مهارات تنظيم المعلومات، مهارات التحليل والإنتاج والتوليد وغيرها من المهارات التي حددتها الجمعية الأميركية لتطوير المناهج وأوصت بتدريسها كمهارات أساسية لكل أنواع التفكير (Langaeher, 1988) .

وليس من السهل اكتساب أي مهارة من مهارات التفكير الإبداعي ، بمجرد القراءة عنها، ومن اجل تطوير تلك المهارات يجب على المرء أن يتدرب ويواصل تدريبه عليها بجد (دي بونو ، 1995) .

5.1.2 القيادة والإبداع :

لقد أصبح الاهتمام بالطلبة المبدعين والذين لديهم سمات قيادية مطلباً أساسياً في الدول المتقدمة والنامية على السواء، وضرورة قصوى في العصر الحديث. وربما يعزى هذا الاهتمام المتزايد إلى ظروف الحياة والمشكلات

المتنوعة والحاجة إلى مواجهة هذه التحديات من جهة، والى والتقـدم والتطـور التكنولوجي والعلمي من جهة أخرى.

ورغم أهمية القيادة والإبداع، إلا أن الطلبة الذين يتصفون بهذه السمات لم يلقوا الاهتمام والرعاية التي لقيها المتخلفون عقلياً، لدرجة أن معظم المختصـين في مجال التربية الخاصة لم يأخذوا في اعتبارهم أن ميدان التربية الخاصة يشمل فئة المتفوقين عقلياً بالإضافة إلى فئة المتخلفـين عقليـاً. فقـد أشـارت وولفـك (Woolfolk,1998) إلى أن أكثر من نصف الطلبة المبدعين لا يحصـلون علـى مستوى تعليمي في المدرسة يساوي قدراتهم.

فقد أجرى الباحثون في مدرسة هارفارد للخريجين دراسـة علـى كيفيـة التعامل مع المعضلات والمواقف الأخلاقية للمهنيين ضمن عمر (15-35) سنة في مجالات عديدة، من بينها: الصحافة، والتمثيل، والعلوم. وقد توصـلت هـذه الدراسة إلى أن الكثير من المهنيين الصغار يميزون الصواب من الخطأ، وما الذي يجب فعله لاتخاذ قرارات أخلاقية صحيحة. والكثير من المهنيين يلتفـون علـى التعليمات، أو يتخذون قرارات مفيدة تساعد على تقدم مهنهم، أو تفيد في الحصول على مكاسب مالية، حتى لو كان هذا يعني عمل شيء مناقض للقيم التي يعتنقونها أو تسبب إيذاء للآخرين (Kirnes & Beam, 1996) .

وأما عن تعريف القيادة، فهناك أكثر (130) مفهوماً وتعريفاً للقيـادة فـي الأدب التربوي وهذه التعريفات متعددة التنوع تضيف تعقيداً وتحديـداً لتخطـيط منهاج القيادة للطلبة الموهوبين، إن أدب القيادة منقسم أساساً بين تصورات الطبيعة والتربية . فالقيادة من وجهة النظر الطبيعية، تؤكد وجودها بشـكل طبيعـي فـي الفرد، ولذلك فهي تركز على الميزات الشخصية التي يولد بها القادة، أما مفهـوم القيادة في التربية، فيركز على مفهوم القيادة الذي يحدث نتيجة للتدريب والخبـرة وامتلاك العديد من المهارات، بناء على حاجات مجموعة أو شخص واحد لديـه المؤهلات لتلبية متطلبات لتحقيق هدف معين. وتتضمن تصورات القيادة؛ القيـادة المعرفية التي يتم اختيار القادة من أجلها أو يتم اختيارهم بناء على خبـراتهم أو مواهبهم في ميدان أو مجال أو محتوى محدد (Rudnitski, 1996).

6.1.2 نظريات القيادة (Leadership Theorys)

هناك العديد من النظريات التي فسرت وشرحت السلوك القيادي الذي يبـرز عند بعض الأفراد دون غيرهم، وفيما يلي عرض لهذه النظريات:

أولاً نظرية السمات (Traits Theory)

تعد من أقدم النظريات المفسرة للقيادة، حيث ساد في المجتمعـات القديمـة اعتقاد عن القيادة التي تشير إلى الخلفية الوراثية للرجل العظيم . ولـذلك قبلـت معظم المجتمعات القديمة قادتها على أساس براعتهم وشـجاعتهم، لـذلك يـرى أصحاب هذه النظرية أن القادة يولدون ومعهم موهبة القيادة، ويمتازون بمجموعة من الخصال التي تميزهم عن غيرهم. ومن أتباع هذه النظرية (Chiselle) الذي أكدت دراسته التي أجريت لاختبار هذه النظرية على توافر ست سـمات رئيسـة للقائد هي: القدرة على الإشراف على الجماعة، والرغبة فـي الإنجـاز العـالي، والذكاء الذي يميزه عن سواه، والصفات الجسمية البارزة، والثقة بالنفس، والقدرة على المبادرة (Bennis, 1999).

قد درس ستوجدل (Stogdill) هذه النظرية وراجع العديد من الدراسـات حول هذه النظرية، وتوصل من خلالها إلى أن الصفات والخصـائص والعوامـل الشخصية المرتبطة بالقيادة إلى المجموعات التالية (المساد، 2003):

1) القدرة: وتشمل الإبداع، والذكاء، والانتباه، والبراعة، وإصدار الأحكام .
2) التحصيل أو الإنجاز: وتشمل المعرفة، والثقافة، والإنجازات النشيطة .
3) المسؤولية: ومنها المبادرة، والمثابرة، الثقة بالنفس، والرغبـة فـي التفـوق، والعدوانية .
4) المشاركة: ومنها المشاركة في النشاط الاجتماعي، والتعاون، والتـأقلم، وروح الفكاهة .
5) المركز (الحالة): ويتحدد فيه الموقع الاجتماعي والاقتصادي، والشعبية.

ن فكرة القيادة المحددة في مجال ما، أو منسوبة إلى ذكاء فـوق المعـدل، ليست مفهوماً جديداً، فتوفر الذكاء فوق المعدل شرط أساسي للقيادة؛ لأن القـادة

يجب أن يكونوا أكثر ذكاء من المجموعات التي يقودونها، فضلاً عن أن الكثير من المقارنات بين الخصائص القيادية للأفراد تستخدم لتحديد القائد الكفؤ، وهناك العديد من الخصائص التي تستخدم لوصف القادة الأكفاء. لقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن لدى هؤلاء القادة الكثير من الصفات والتي من بينها: متحدثون ماهرون، وحساسون اجتماعياً، وأصحاب رؤية، ولديهم قدرة على حل المشاكل، والتفكير الناقد وتحمل المسئولية والمرونة (Karnes & Beam, 1996).

وقد تم توجيه العديد من الانتقادات لهذه النظرية، ومن أبرزها ما يلي:

1- إهمالها لدور الجماعة التي يعمل معها القائد في إنجاح عملية القيادة. حيث تشير الدراسات أن دور الإتباع كبير في إنجاز أعمال القائد .

2- كما أنها لم تأخذ بالحسبان المواقف التي يجد بها القائد نفسه، إضافةً أن السمات والخصائص لم تكن بالوفرة التي يمكن أن يبنى عليها معلومات دقيقة.

تشير معظم الدراسات النفسية إلى أنه يندر التشابه بين سمات أي قائدين . لذلك نجد من الصعوبة تعميم نتائج هذه النظرية بشكل علمي، خاصةً أن السمات لا تدل دلاله حقيقة على أنها السبب الرئيس للقيادة الفاعلة. ولذلك تم التوجه إلى دراسة السلوك القيادي (Karnes & Beam, 1996).

ثانياً نظرية المواقف (Situations Theory)

جاءت نظرية المواقف كرد فعل على نظرية السمات، فهي ترى أن القادة يصنعون ولا يولدون. وقد اعتبرت التغيرات التالية محددات موقفية للقيادة، وهي:

أ- المواصفات التركيبية للجماعة التي يعمل معها القائد.

ب- خصائص الدور الذي يقوم به القائد من حيث:؛ قوة الموقع الذي يحتله ونوع المهمة وصعوبتها، والقواعد الإجرائية لهذا الدور .

ج- الجو التنظيمي للجماعة ومدى الانفتاح والمشاركة من قبل الجماعة .

د- الخصائص الداعمة للقائد مثل : المعرفة والخبرة والإبداع وتحمل الغموض والمسؤولية والقوة (Rudnitski,1996).

ثالثاً النظرية التوافقية (Contingency Theory)

ترى هذه النظرية أن القيادة لن تنجم عن المزايا الفردية للقائد، ولكن يجب أن تتضمن مساهمات التفاعل والمشاركة ما بين القائد والتابع، لـذلك ممكـن أن نستنتج أن القيادة الناجحة هي أولاً وأخيراً عملية تفاعل اجتماعي .

ولذلك لا بد من التعاون بين القائد والمجموعة التي يعمل معها، والتعـاون يعتمد على شرطين أساسيين أولهما: فعالية التعاون، وثانيهما: كفاية التعاون ، إن فعالية التعاون ترتبط بإنجاز أو تحقيق الهدف من التعاون، والذي يعبر عن هدف اجتماعي غير شخصي. بينما كفاية التعاون نجدها مرتبطة بالحاجـات الفرديـة، وهو يعبر عن هدف شخصي (Rudnitski,1996) .

ن النظرية المعاصرة للقيادة قد أشير إليها كاتجـاه تـوافقي بـين القائـد ومجموعته، وهذا المنحى يحاول التنبؤ بأي نوع من القيادة سوف يكون أكثر تأثير في أشكال مختلفة من المواقف والظروف، وقد برز نظريتين من النظريات التـي تم فحصهما من أجل التأكد من فاعلية النظرية التوافقية ، وهما (Bennis, 1999):

1- نظرية ممر الهدف (Path- Goal Theory)

يرى صاحب هذه مع تعريف فريد للفعالية، وقد سماها نظرية ممـر الهـدف (Path- Goal Theory) . لأنها تقيس كيفية تأثير القـادة علـى إدراك أتبـاعهم لأهداف العمل والأهداف الشخصية والطرق التي تؤدي لتحقيق الهـدف . لـذلك فعالية القادة تكون أكبر حينما يعززون مستويات القبول والرضا لـدى أتبـاعهم (Bennis, 1999). النظرية هاوس (House) ضرورة تكامل المفاهيم بين سـلوك القائد وتفضيل المواقف

إن نظرية ممر الهدف تركز على سلوك القائد ، وليس على القاعدة التحفيزية للفعل أو ما يقف وراء السلوك، وتتضمن النظرية أربعة أنواع رئيسة لسلوك القائد وهي:

1) القيادة التوجيهية (Directive Leadership) : وهي مجموعة السلوكات التي توضح التوقعات المطلوبة، وتعطي توجيهاً للأتباع بضرورة إتباع القواعد والإجراءات.

2) القيادة الداعمة (Supportive Leadership) : وتشير إلى مجموعة السلوكات التي تبين الاهتمام بالأتباع من أجل خلق أجواء ودية .

3) قيادة توجيه تحقيق الهدف (Achievement Oriented Leadership) : وتشير إلى مجموعة السلوكات التي تضع أهدافاً تتحدى الأتباع بحيث يتم البحث معهم عن أفضل الإجراءات لتحسين الأداء وتحقيق الأهداف، مما يساعد على بناء الثقة العالية في الأتباع لأنهم سيحققون الأهداف فوق معايير أداء عالية .

4) القيادة التشاركية : (Participative Leadership) : وتشير إلى مجموعة السلوكات التي تدعو إلى استشارة واستثمار أفكار الأتباع في عملية صنع القرار.

2- نظرية فيدلر :

أ- لقد اقترح (فيدلر) أول نظرية رئيسة حول أسلوب الاتصال في القيادة، حيث يرى أنه يجب أن يسود علاقات اتصال توافقية للقيادة وهي (المساد، 2003)

ب- أن أسلوب القيادة يقرره نظام دافعية يقترحه القائد .

ج- إن فاعلية المجموعة ترتبط بأداء أو عمل يميز أسلوب القائد وتفضيله، حيث أن أداء الجماعة ملازمة لمحفزات القائد للجماعة وسيطرته وتأثيره في الموقف .

د- وقد ميز (فيدلر) بعناية بين مصطلحين هما: سلوك القيادة، وأسلوب القيادة، فسلوك القيادة يشير إلى التصرفات المحدودة للقائد في توجيه أداء عمل الجماعة، ولذلك فإن أسلوب القيادة سمة شخصية، لا تصف نوعاً محدداً من سلوك القائد. كما يميز (فيدلر) ما بين أسلوب القيادة وسلوك القيادة، حيث يؤكد (فيدلر) أن سلوكات القيادة لشخص القائد تختلف من موقف إلى أخر، بينما تركيبة الحاجة التي تحفز هذه السلوكات ربما تبدو واحدة .

ويشير ردن (Reddin) إلى أبعاد القيادة، التالية :

1- بعد المهمة: أي التوجه نحو المهمة بإدراك المدى الذي يمكن أن يتخذه القائد بتوجيه جهوده وجهود العاملين معه من أجل تحقيق الأهداف .

2- بعد العلاقات: ويقصد به التوجه نحو تفعيل العلاقات الذي يمكن أن يتخذه القائد من أجل توفير علاقات عمل شخصية تتسم بالثقة المتبادلة واحترام آراء الآخرون وأفكارهم ومشاعرهم (Van & Stambugh , 2004) .

وهناك الكثير من التدخلات التي يمكن أن يتم تطبيقها في المنهاج لتلبية حاجات القيادة المتوافرة لدى العديد من الطلبة . وبناء على ارتباط القيادة بالذكاء وارتباطها بالخصائص المشتركة بين الطلبة المبدعين والقادة الأكفاء، فهذا يؤكد وجود حاجة ماسة ليتم ضم منهاج القيادة في إطار منهاج الطلبة داخل المدارس الحكومية والخاصة .

وتشير الدراسات التربوية ذات العلاقة بموضوع القيادة والإبداع ، إلى أنه ليس جميع الطلبة المبدعون قادة، ومع ذلك من الممكن أن يكونوا مرشحين للقيادة في مجال محدد أكثر من غيرهم، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر؛ فالقادة المباشرون هم أولئك الذين يصعدون إلى المناصب الإدارية والرسمية، مثل رؤساء الشركات، والقوى العاملة، أو أنواع أخرى من الإدارة العليا. أما القادة غير المباشرين، فأولئك الخبراء في مجال عملهم ويمارسون القيادة من خلال العمل الذي يساهم في تنمية الجانب الكلي للمعرفة (Van & Stambugh ,2004)

ولذلك يجب على المعلمين أن يخططوا للكثير من الأنشطة ضمن برنامج خاص بإعداد الطلبة المبدعين لتلبية حاجات القيادة من خلال فهم المهارات المعرفية والعاطفية المشتركة في القيادة؛ فالقيادة المعرفية تتضمن حل المشكلات، واستخدام المهارات البينشخصية والمهارات الشخصية معرفياً؛ فمعظم القادة المفكرين الجيدين لديهم القدرة العالية على حل المشاكل بكفاءة، ويمارسون المنطق، ويمتلكون القدرة على الاتصال القوي مع الآخرين، ومهارات اتخاذ القرار، لذلك يجب أن يتضمن برنامج الموهوبين مهارات التفكير العليا، واستخدام

الطرق الإبداعية في حل المشكلات، والمنطق، ونماذج اتخاذ القرارات (Karnes & Beam, 1996) .

7.1.2 مهارات القيادة :

توصل بينيز (Bennis,1999) أن أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها القادة، هي:

أولاً: الكفاءة التقنية:

هي الخبرة في ميدان محدد من ميادين الدراسة التي يكون فيها الشخص متفوقاً وفي المقدمة. ولذلك يجب أن يكون القادة أكفاء في مجال اهتمامهم كي يكونوا ناجحين ومحترمين في هذا المجال.

ثانياً: المهارة المفاهيمية:

هي القدرة على التخطيط الاستراتيجي والتفكير بالتجريد. ولذلك يجب أن يكون القادة قادرين على فهم المشاكل المعقدة للعملية، ويستطيعوا توفير خطط عملية يمكن إتباعها لحل المشكلات التي تواجههم.

ثالثاً: سجل النجاحات:

يركز القادة في الأداء القيادي على الأهداف الجوهرية المحددة. ويجب على القادة إثبات أنفسهم أمام الأتباع من خلال النجاح، والقاعدة المعرفية الجوهرية التي يمتلكونها، وإتباع مهاراتهم القيادة بكفاءة.

رابعاً: القدرة على العمل مع الآخرين:

وهذه المهارة تتضمن التواصل والحوار والتحفيز. وبكلمات أخرى، على القادة أن يتمتعوا بمهارات شخصية للتواصل والعمل مع الآخرين بطريقة محفزة ومفهومة بوضوح ، وتوفر مناخاً إيجابياً.

خامساً: تذوق المهارة:

ويقصد بها القدرة على تحديد وتنمية المهارة لدى الطلبة الموهوبين .

سادساً: الحكم:

على القادة معرفة كيفية اتخاذ القرارات المهمة من خلال البيانات المعطـاة، وفي إطار زمني محدد، بحيث يمتلكون مهارات تساعدهم على إصـدار الأحكـام، مثل الحدس والحكمة والفطنة، ولذلك يجب التصرف وفق هذه المهارات من أجـل الوصول بالطلبة إلى القيادة الناجحة.

2.2ً الدراسات السابقة :

قامت الباحثة باستقراء الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسـة الحالية، ومن هذه الدراسات ما يلي :

أجرت الصوص (1995) دراسة هدفت إلى التعرف على سمات الشخصية التي تميز عينة من الطلبة الموهوبين في الأردن ومقارنتهم بمجموعة من الطلبـة العاديين على صورة أردنية معدلة من المقياس الجمعي، والذي أعدته سيلفيا ريـم (Sylva Rimm) وديفيز (Davis) عام (1980)، لقياس سمات الشخصـية فـي الأبعاد التالية: روح الدعابـة، وتعـدد الاتجاهـات، وروح المخـاطرة، وحـب الاستطلاع،والمرونة، والاستقلالية والمثابرة. وقد تكونت عينة الدراسة من (222) طالباً وطالبة من العاديين والموهوبين. وأظهرت النتائج أن أكثر الأبعاد أهمية في التمييز بين المجموعتين كانت حب الاستطلاع والاسـتقلالية، والمرونـة وتعـدد الاهتمامات. كما أظهرت نتائج التحليل التمييزي المتدرج أن الأبعاد التـي تكفـي لتفسير التباين بين الموهوبين والعاديين هي حب الاستطلاع وتعـدد الاهتمامـات وروح الدعابة والاستقلالية.

في حين أجرى رويتس (Roets,1997) دراسته التي هدفت إلى معرفة أثـر برنامج تدريبي في تنمية مهارات القيادة الإبداعية لدى عينة تكونت (46) طالبـاً وطالبة من مدرسة ريفية في الولايات المتحدة الأمريكيـة ، مـنهم (14) طالبـاً و(32) طالبة تتراوح أعمارهم بين (15-18) سنة . وتم تـدريبهم علـى أربـع مكونات أساسية من مكونات القيادة المبدعة وهي : التدريب على خصائص القادة المبدعين عبر التاريخ أو في الوقت الحاضر، والتدريب على مهارات البينشخصية ، والقدرة على التواصل مع الآخرين، والتدريب على حـل المشـكلات واتخـاذ

القرارات بطريقة إبداعية وبناء المهارات الشخصية بين الطلبـة . ومـن أجـل التوصل إلى نتائج الدراسة فقد تم تطبيق مقياس المهارات القيادية الخماسي علـى الطلبة كمقياس قبلي وبعدي، وتوصلت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إحصـائية في تنمية مهارات الطلبة القيادية يعزى لمتغير التجريب، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الذكور.

كما أجـرى غـونزاليس وكومبـوس (Gonzales & Compas , 1997) دراسة بعنوان علاقة الذكاء بالإبداع؛ حيث تعد هذه الدراسة من أكثر الدراسـات شمولية لدراسة الذكاء وعلاقته بالإبداع . تكونت عينة الدراسة من (560) طالباً وطالبة من المدارس العليا في أمريكا، مـنهم (236) طالبـاً و (324) طالبـة. وتراوح أعمارهم ما بين 13 – 18 سنة، حيث كان متوسط أعمـار العينـة (6 و15) سنة، تم تقسيم العينة التجريبية إلى مجموعتين، تتصف إحداهما بمستوى عالٍ والأخرى بمستوى منخفض من الذكاء، وقد حدد لأغراض هـذه الدراسـة مستوى (120) درجة لذوي الذكاء المرتفع، واقل من (120) درجة على اختبار الذكاء لذوي الذكاء المنخفض، وتم تدريب الطلبة على مهارات القيادة من خلال برنامج خاص اعد لهذه الدراسة . وفي نهاية الدراسة طبق الباحثـان اختبـار تورانس للتفكير الإبداعي على عينة الدراسة وكانت النتائج كما يلي:

أولاً : **إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضـابطة، يعزى إلى البرنامج التدريبي، وقد كان لصالح المجموعة التجريبية التـي طبـق عليها البرنامج .**

ثانياً: **لم يجد الباحثان فروقاً ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبـداعي (الدرجـة الكلية) يعزى إلى الذكاء . بينما كانت هناك فروق داله إحصـائياً علـى مهـارة الطلاقة فقط ولصالح أفراد المجموعة ذوي الذكاء المرتفع .**

ثالثاً: **يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي (الدرجة الكلية) بين الذكور والإناث وقد كانت هذه الفروق لصالح الإناث.**

أما دراسة ستيفن وسميث (Steven & Smith,1999) فقد كانت حول تحديد القيادة وتنميتها في ظروف تعليمية إبداعية في بعض المدارس الابتدائيـة. ورأى

الباحث أن التعريف الدولي المقبول للأطفال الموهوبين يضم سلسلة من العوامل التي تساهم في جعل الشخص موهوباً، ولكنها لا تذكر شيئاً عن قدرات الطفل ومقدرته على المبادرة الذاتية، أو قدرته على العمل بشكل مستقل. كما بينت الدراسة أن المدارس والمعلمين مازالوا مقيدين بتعريف الموهوب تعريفاً مبنياً على التحصيل الأكاديمي والتقديرات العالية. واقترحت الدراسة عملية تحديد المبدعين يجب أن تتضمن تقديرات المعلم لسمات الطالب في مجال التعليم والدافعية والإبداع والقيادة. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم مميزات الطالب المبدع كانت: القدرة العقلية العامة والتفكير المبدع، والقدرة الأكاديمية العالية والثقة بالنفس والقدرة القيادية والدافعية المرتفعة للتعلم.

وفي دراسة لفراير وكولنجز (Fryer & Collings, 1999) بعنوان وجهات نظر المعلمين حول الإبداع، شملت عينة الدراسة (1028) معلماً بالإضافة إلى (24) من المحاضرين الجامعيين، حيث قام الباحثان بتوزيع استبانه لجمع المعلومات حول الإبداع وسبل تطويره، وعن أساليب التدريس المتبعة من قبل المعلمين. واستخدم الباحثان مقياساً لتحديد المبدعين بالإضافة إلى قائمة تورانس حول (الطالب المثالي). وتمت مقابلة (31) مدرساً من العينة وبينت نتائج المقابلات أن الإبداع يعود بشكل رئيس إلى التخيل وأصالة التفكير والتعبير عن النفس. واعتقد نصف عينة الدراسة أن التفكير المتشعب لا يختلف عن الإبداع، وأشار معظم أفراد العينة أن الإبداع قابل للتطور.

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن السمات التي يتصورها المعلمون في الطالب المبدع هي الحس الفكاهي، والاهتمام بمشاعر الآخرين، والحساسية، والانشغال والاجتهاد، والحنان والعاطفة،ومراعاة مشاعر الآخرين، إضافة إلى التكيف الاجتماعي، والثقة بالنفس، واستقلالية التفكير، والفضولية وحب الاستطلاع، والقيادة .

وأجرى شان (Chan,1997) دراسته التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات القيادة الإبداعية لدى الطلبة. حيث تكونت العينة من عدد من الطلبة الموهوبين في الجامعة الصينية، وبعد أن تم تدريبهم على مهارات القيادة

من خلال مواقف تدريبية تؤكد على النظرة الإبداعية للقيادة، حيث أشتمل البرنامج لتدريبي على المحاور التالية: خصائص القيادة المبدعة، وتعليم مهـارات القيـادة الناجحة ، ووضع الطلبة في مواقف عملية تحتاج إلى اتخـاذ مواقـف وقـرارات إبداعية في حل المشكلات. وبعد الانتهاء من التدريب على البرنامج تم قياس سمة القيادة لدى الطلبة من خلال مقياس تم إعداده لهذه الغاية من قبل الباحث. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية يعزى لمتغير التدريب، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين القيادة والإبداع.

وقد تناولت دراسة رانا (Rana , 2004) السمات المتـوفرة لـدى الأفـراد المبدعين. من خلال إجراء عدة مقابلات مع مجموعة من الأفراد المبدعين، والذين حصلوا على درجات عالية على اختبارات الإبداع . حيث توصلت الباحثـة أنهـم جميعاً يشتركون في القدرات التالية :

1) القدرة على قيادة المجموعة التي يعملون معها.

2) القدرة على التركيز وربط الخبرات بما يدور من أفكار في عقولهم.

3) القدرة على ربط تخيلاتهم بالمواقع الطبيعية من حولهم، وقدرتهم على تخيل وجهات نظر مختلفة من خلال:

أ- القدرة على وضع أنفسهم في مكان الآخرين.

ب- القدرة على جعل أنفسهم داخل الحدث بحيث يكونون جزءاً منه.

ج- القدرة على حل المشكلات وتحليل المواقف التي يمر بها الفرد.

د- القدرة على التفكير بنتائج أفكارهم واختبارها قبل العمل بها.

وأما دراسة ستيرنبيرغ (Sternberg , 2005) التي هدفت إلى التعرف علـى المهارات القيادة التي تميز الطلبة المبدعين. وقد عملت هذه الدراسة إلى إخضـاع أفراد الدراسة، والتي تكونت من طلبة المدارس الثانوية إلى برنامج تدريبي مبنـي على مواقف تعليمية حقيقية لبعض المشكلات التي تحتاج إلى توليد أفكار إبداعيـة من أجل حلها. وفي نهاية البرنامج تم تطبيق مجموعة من الاختبارات، والتي مـن بينها اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي، واختبارات أكاديمية متنوعة، واختبارات الذكاء العام.

وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي: أولاً وجود فروق ذات دلالة إحصـائية تعزى لمتغير التجريب. ثانياً لا يوجد علاقـة دالـه إحصـائياً بـين الاختبـارات الأكاديمية ومهارات القيادة . ثالثاً يوجد علاقة إيجابية بين اختبارات الذكاء والقيادة .رابعاً توجد علاقة إيجابية بين التفكير الإبداعي ومهارات القيادة .

كما أجرى فولك (Volk, 2006) دراسته التي هدفت إلى التعرف على أثـر التعلم التعاوني في تنمية القيادة وحل المشكلات الإبداعية لدى الطلبة، مـن خـلال تطبيق برنامج تدريبي يعتمد على طرح مشكلات مستقبلية. وقد تم اختيـار عينـة الدراسة من طلبة المدارس الثانوية في أربع ولايات في اسـتراليا بلـغ عـددهم (137) طالباً وطالبة. منهم 64% من الإناث، و36% من الطلبة الـذكور. وبعـد الانتهاء من البرنامج التدريبي، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثـر للبرنـامج التدريبي في تنمية القيادة وحل المشكلات لدى الطلبة. حيث أظهر 75% من الطلبة تقدماً في المهارات القيادية، و74% تطور لديهم مهارات البحث العلمـي، و74% من الطلبة تطور لديهم القدرة على حل المشكلات الإبداعي، في حين أن 70% من عينة الدراسة نمى لديهم مهارات الاتصال، و73% تحسنت لديهم الثقة بالنفس، في حين لم تجد الدراسة فروقاً بين الطلبة يعزى إلى متغير الجنس .

وقد أجرى مايرز وسلفير (Myers & Silavir,2006) دراسـة هـدفت إلـى التعرف على قدرة الطلبة القادة على حل المشكلات الإبداعي. ولتحقيـق أهـداف الدراسة تم اختيار عينـة الدراسة من الطلبـة الذين يمتلكون سـمة القيـادة مـن صفوف (العاشر والحادي عشر) من ولاية أهايو، حيث بلغ عددهم (122) طالبـاً وطالبه. وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين بحيث يتم تـدريب المجموعـة الأولى على الإبداع وطرح الأفكار الأصيلة، في حين يتم تدريب المجموعة الثانية على النتائج التعليمية التي يتم التوصل إليها، وعندما تمت ملاحظتهم أثناء التدريب على حل المشكلات من خلال دراسة نوعية. توصل الباحثان أن هناك علاقة قوية بين الإبداع والقيادة ، حيث لوحظ أن المجموعة الأولى التي تم تدريبها على الإبداع كانوا أكثر تميزاً من المجموعة الثانية في القدرة على حـل المشـكلات وطـرح الأفكار الأصيلة. كما توصلت نتائج هذه الدراسة أن القادة الذين يتميزون بالإبـداع

يعتمدون على : طرح الأفكار، وتوليد البـدائل، والتعامـل بمرونـة مـع أفـراد المجموعة، على عكس القادة في المجموعة الثانية الذين يعتمـدون علـى الحجـة والبيان في الحديث وكانوا أقل ديمقراطية من غيرهم.

من خلال تحليل الدراسات السابقة يتضح أن مجمل هذه الدراسات اهتمت ببحث العلاقة بين القيادة والإبداع، ويتبين أيضاً أن مثل هذا الاهتمـام محـدود، وخاصة على المستوى العربي، بدراسة مدى توفر سمة القيـادة لـدى الطلبـة وعلاقتها بالتفكير الإبداعي، والتي بدأت خلال السنوات العشـرة الأخيـرة مـن القرن المنصرم، كما أن الباحثة لم تعثر على أي دراسة عربية أجريت في هـذا الموضوع.

كما يلاحظ أيضاً من خلال العرض السابق للدراسات الأجنبية أن بعضها أهتم بدراسة القيادة وعلاقتها بالإبداع ، في حين ركز بعضها الآخر علـى متغيـرات أخرى مثل : القدرة على حل المشكلات، وتوليد الأفكار الأصيلة، وتنمية سـمة القيادة لديهم من خلال برامج تدريبية.

ويمكن التوصل إلى النتائج التالية من خلال مراجعة الدراسات السابقة وتحليلهـا والتي تناولت القيادة وعلاقتها في متغيرات متعددة وهي:

ترتبط القيادة بالعديد من القدرات التي تساهم في تطـوير قـدرات القـادة ونجاحهم في قيادة أتباعهم . فهي على علاقة إيجابية مـع الإبـداع، والـذكاء، والقدرة على حل المشكلات الإبداعي. كما أن الطلبة الذين تتوافر لـديهم سـمة القيادة يمتازون عن غيرهم بالعديد من السمات والخصائص، مثل: الثقة بالنفس، والتعاون مع المجموعة، والقدرة على تحمل الغموض وتوليـد الأفكـار، وحـل المشكلات، والمثابرة والإنجاز، والدافعية العالية.

وتأتي هذه الدارسـة الحالية لتوضح العلاقـة بين سمة القيادة ومستوى التفكير الإبداعي (الدرجة الكلية) لدى الطلبة تبعاً لمتغيرات الجـنس، ومسـتوى الصف (سادس، وثامن، وعاشر)، لتضيف إلى الأدب السـابق لبنـة جديـدة، ولتوضح أهمية الكشف عن الطلبة المبدعين الذين تتوفر لديهم سمة القيادة.

وتضيف هذه الدراسة إلى الدراسات السابقة علاقـة القيـادة بـالتفكير الإبداعي، حيث أنها قدمت مقياساً جديداً لقياس سمة القيادة لـدى الطلبـة فـي المرحلة الأساسية العليا، من إعداد الباحثة، ليناسب البيئة الأردنية، مما قد يفيد في استخدامه في دراسات أخرى.

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

1.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الصفوف (السادس، والثامن، والعاشـر) في مدينة العقبة للعام الدراسي 2006 / 2007 م وقد بلـغ عـددهم (3344) طالبـاً وطالبة، موزعين على (123) شعبة في (42) مدرسة .

ويتوزع مجتمع الدراسة حسب الصف والجنس وعدد المدارس والشـعب كما في الجدول (1).

جدول رقم (1)

توزيع مجتمع الدراسة حسب الصف والجنس وعدد المدارس والشعب

الصف	الجنس	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد الطلبة
السادس	ذكر	7	20	635
	أنثى	5	21	685
الثامن	ذكر	7	21	637
	أنثى	8	19	617
العاشر	ذكر	8	16	574
	أنثى	7	26	196
المجموع		42	123	3344

حسب إحصائية مديرية التربية والتعليم في محافظة العقبة.

2.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من طلبة المرحلة الأساسية العليـا مـن صـفوف السادس والثامن والعاشر الأساسي من مديرية تربية العقبـة ، للعـام الدراسـي 2006/ 2007.

وقد تم اختيار (12) شعبه بالطريقة العشوائية من مدارس المديرية، بواقع شعبتين لكل صف، من صفوف (السادس والثامن والعاشر) من أجل تطبيق أداتي الدراسة عليهم. وبعد تطبيق أداتي الدراسة تم استبعاد عدد من الاستبانات ومن نماذج إجابات الطلبة على الاختبار، بسبب عدم توافر الدقة أو وجود نقص في المعلومات. و يوضح الجدول (2) توزيع عينة الدراسة بشكلها النهائي.

الجدول (2)

توزيع عينة الدراسة حسب الصف والجنس

الصف	عدد الشعب	ذكر	عدد الشعب	أنثى	المجموع
السادس	2	59	2	60	119
الثامن	2	60	2	60	120
العاشر	2	59	2	60	119
المجموع	6	178	6	180	358

3.3 أدوات الدراسة :

استخدم في هذه الدراسة الأداتين التاليتين:

أ . اختبار تورانس (Torrance) الصورة اللفظية

تتكون الصورة اللفظية للاختبار من ستة اختبارات فرعية وهي:

أولاً: توجيه الأسئلة: حيث يطلب من المفحوص في هذا الاختبار تكوين اكبر عدد ممكن من الأسئلة لكي يعرف ما يحدث في الصورة بشكل صحيح.

ثانياً: تخمين الأسباب: ويطلب من المفحوص في هذا الاختبار أن يخمن كل الأسباب المحتملة لتفسير المواقف التي تمثلها الصورة.

ثالثاً: تخمين النتائج: حيث يطلب من المفحوص في هذا الاختبار أن يخمن كل ما يمكن أن يترتب على الموقف الذي تمثله الصورة السابقة.

رابعاً: تحسين الإنتاج: وفي هذا الاختبار يطلب من المفحوص أن يفكر في أكثر الطرق غرابة لتطوير دمية بحيث تصبح أكثر تشويقاً وجمالاً بالنسبة للأطفال.

خامساً: **استخدامات غير مألوفة : حيث يطلب من المفحوص في هذا الاختبار أن يفكر في أكثر عدد ممكن من الاستخدامات المثيرة غير المألوفة لعلب الكرتـون الفارغة.**

سابعاً: **افتراض أن: في هذا الاختبار يطلب من المفحوص أن يكتب كل ما يمكن أن يتوقعه من نتائج لموقف افتراضي غير واقعي يعرض عليه من خلال صورة تمثل ذلك الموقف (Torrance,1993) .**

صدق الصورة الأصلية لاختبار (تورانس):

صدق المحتوى: **يعتمد صدق المحتوى على تمثيـل الاختبـار للجوانـب التـي يقيسها، وبما أن اختبار تورانس صمم لقياس القدرة الإبداعية، وبعـد تفحـص نماذج الاختبارات الفرعية تبين بدقة مدى القدرات المقاسة وملاءمتها كمقيـاس للقدرة الإبداعية ، ويمكن القول أن صدق المحتوى متوافر لهذا الاختبار.**

الصدق التلازمي للاختبار: **لقد توصل تورانس إلى الصدق التلازمـي للاختبـار عندما تم استخدام محك تقـديرات المعلمـين مـن خـلال دراسـة تـورانس وجبتا(Torrance & Japta) على عينة من (800) طالب و(31) معلماً، لمعرفـة قدرة الاختبار على التمييز بين الطلبة ذوي المستوى المنخفض والطلبـة ذوي المستوى المرتفع في القدرة على التفكير الإبداعي كما يقدرها المعلمون، وقـد توصلت نتائج الدراسة إلى قدرة الاختبار على التمييز بين الفئتين (المرتفعـة، والمنخفضة) .**

الصدق التنبؤي للاختبار: **لقد توفر الصدق التنبؤي لهذا الاختبـار، مـن خـلال الدراسة التتبعية التي قام بها تورانس (Torrance) والتي استمرت (12) سـنة لإنجازات عينة من الطلاب بلغت في مجموعها (236) طالبـاً وطالبـة، وعنـد استخرج معاملات الارتباط بين أداء المفحوصين على الاختبار ومحك الإنجـاز، فقد حصل على معامل ارتباط للطلاب الذكور قدره (59 %) والطالبـات الإنـاث قدره (46 %)، (جروان، 2002) .**

صدق الصورة الأردنية لاختبار تورانس ، الصورة اللفظية.

لقد قام الشنطي (1983) بعدد من الإجراءات من اجل التوصل إلى دلالات صدق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، فدرس الصدق التمييزي بين ذوي القدرة الإبداعية المرتفعة وذوي القدرة الإبداعية المنخفضة في ضوء تقديرات المعلمين، وتوصل إلى وجود فروق بين متوسط أداء المفحوصين على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي من ذوي الإبداع المرتفع وذوي الإبداع المنخفض وذلك في جميع الأبعاد، وقد كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥ 1 0 0 و0) لجميع أبعاد الاختبار.

ثبات الاختبار بصورته الأصلية:

لقد تحقق الثبات لاختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي بالصورة اللفظية من خلال نتائج الدراسة التي أجراها تورانس عام (1967) على عينة مكونة من (117) طالباً يدرسون في الصفوف السادس والخامس والرابع ، وبطريقة إعادة الاختبار على الطلبة بفارق زمني يتراوح بين أسبوع إلى أسبوعين ، وبحساب معامل الثبات بين درجات الاختبار الأول والثاني، أشارت معاملات الثبات أن الدرجات الكلية للمفحوصين تتمتع بمعامل ثبات قدره (0,71) على الصورة اللفظية .

وتوفر الثبات للاختبار أيضاً من دراسة أجراها تورانس (Torrance) على (54) صفاً من طلبة الصف السابع بطريقة الإعادة وبفارق زمني في التطبيق يتراوح بين أسبوع وأسبوعين ، طبق عليهم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي . وقد حصل تورانس على معاملات ارتباط مقبولة لكل من الطلاقة والمرونة وللأصالة .

ولذلك يمكن القول أن هذا الاختبار يتمتع بقدرٍ كافٍ من الثبات في صورته الأصلية (جروان، 2002) .

ثبات الصورة الأردنية المعربة لاختبار تورانس

لقد قام الشنطي (1983) بعدة إجراءات من اجل التحقق من ثبات الاختبار وذلك عن طريق إعادة الاختبار على عينة من المفحوصين بلغت (118) طالباً وطالبة من (12) شعبة دراسية موزعين على (4) مدارس ، تم اختيارهم

بالطريقة العشوائية من بين المدارس التي أجريت عليهـا الدراسـة ، وبفـارق زمني في التطبيق مدته أسبوع واحد بين التطبيقين الأول والثاني .

وباستخدام معامل ارتباط " بيرسون " تم رصد الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الثبات في التطبيق الأول مع الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيق الثاني، فحصل على معاملات ثبات بلغت (0,754) على بعد الطلاقـة، و(0,730) على بعد المرونة، و(0,387) على بعد الأصالة، و(0,704) (على الدرجة الكليـة للاختبار) وتبين هذه النتائج أن معامل ثبات درجات المفحوصين علـى بعـدي المرونة والطلاقة أعلى من معامل الثبات على بعد الأصالة ، وتعتبـر درجـات المفحوصين على اختبار تورانس للصورة اللفظية والمعربة للبيئة الأردنية تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات ومقبولة الشنطي (1983) .

ثبات اختبار تورانس المستخدم في هذه الدراسة

تم التحقق من ثبات الاختبار عن طريق إعادة الاختبار على عينـة مـن المفحوصين من خارج عينة الدراسة بلغت (40) طالباً وطالبة، تم اختيـارهم بالطريقة العشوائية، وبفارق زمني في التطبيق مدته أسبوعين بـين التطبيقـين الأول والثاني. وبعد رصد الدرجات التي حصل عليها أفراد عينـة الثبـات فـي التطبيق الأول مع الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيق الثاني، تم الحصـول على معاملات ثبات بلغت (0,72) على بعـد الطلاقـة، و(0,76) علـى بعـد المرونة، و (0,52) على بعد الأصالة، و(0,73) على الدرجة الكلية للاختبـار وتبين هذه النتائج أن معامل ثبات على اختبار تورانس للصورة اللفظية يتمتـع بدرجة مقبولة ومناسبة .

إجراءات تصحيح الاختبار:

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار على عينة الدراسة، تم إعـداد وتجهيـز نماذج خاصة لتصحيح الاستجابات، ونماذج رصد الدرجات، ولضمان الحصـول على اكبر قدر من الموضوعية والدقة قامت الباحثة بتصحيح الاختبار على نماذج خاصة، وتم رصد الدرجات عليها.

ثم قام أحد الزملاء الذي يحمل درجة الدكتوراه في علم النفس التربـوي بتصحيح الاختبار ورصد الدرجات على نفس الاستجابات، وبعد الانتهاء من ذلك تمت مقارنة الدرجات بين التصحيح الأول والتصحيح الثاني، ونتيجة لـذلك تـم إعادة النظر بتصحيح بعض الإجابات القليلة التي وجد فيها بعـض الاختلافـات. حيث تمت الاستعانة بمصحح ثالث متخصص لتصحيح هذه الإجابات التـي تـم الاختلاف عليها، وبعد ذلك تم الأخذ بالنتيجة التي تم التوافق فيما بينهـا وبـين باقي الدرجات الباقية .

احتساب الدرجات:

يقيس اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي ثلاثة فروع هي: المرونة والطلاقة والأصالة، ويتم الحصول على درجة كليـة لأداء المفحوصـين على الاختبار من خلال جمع الدرجات التي حصل عليها المفحوص في الفـروع الثلاثة جميعها. ويتم تحديد درجة المرونة بعدد الفئات التـي توزعـت عليهـا استجابات المفحوصين، في حين تم تحديد درجة الطلاقة في كل اختبـار فرعـي بالعدد الكلي للاستجابات المنتمية في ضوء المتطلبات المحددة لكل مهمة.

أما تحديد درجة الأصالة في الاختبارات الفرعية فقد تحددت عن طريـق تصحيح الاختبار، وتفريغ استجابات المفحوصين على نمـاذج خاصـة، حيـث استخرجت نسب عدد الطلاب الذين تكررت لديهم الاسـتجابات، وتـم اسـتبعاد الاستجابات التي زادت نسبة تكرارها عن 5 % وأعطيت الدرجة صفراً في بعد الأصالة، أما الاستجابات التي بلغت نسبة تكرارها 5 % أو أقل، فقـد اعتبـرت أصيلة (Torrance,1993) .

ب . مقياس سمة القيادة :

قمت ببناء مقياس سمة القيادة بعد الإطلاع على أدب البحـث التربـوي السابق وعلى المقاييس المتوفرة مثـل: 1- مقيـاس صـبحي (1992) ,2- مقياس شان (Chan,1997), 3- وفيوليت, وسليمان , (1998)، 4- والجمال (1990) .

صدق المقياس :

للتحقق من صدق المقياس تم إتباع الخطوات الآتية

1) **صياغة فقرات المقياس مع مراعاة البساطة والوضوح .**
2) **عرض الصورة الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص باللغـة العربية وذلك لإبداء الرأي بخصوص وضوح الفقرات ودقة الصياغة اللغوية، وقد أجرت الباحثة التعديلات المناسبة على الفقرات بنـاء علـى ملاحظـاتهم وتوصياتهم.**

3) عرض المقياس على (7) محكمين من ذوي الاختصاص بعلم النفس التربوي من أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا والجامعة الأردنية، وجامعة مؤتة، وتم الأخذ بآرائهم من اجل الوصول إلى دلالة صدق المحتوى، حيث تم إعادة النظر ببعض الفقرات التي اعتبرت غير مناسبة للبيئة الأردنية، وتم استبدالها بفقرات أخرى، وقد اعتماد الفقرة التي أتفق عليها 80 % من قبل المحكمين.

4) ثبات المقياس:

قامت الباحثة من التحقق من ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق على عينة أولية بلغ عدد أفرادها (31) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة لأغراض إيجاد معاملات الثبات، حيث تم إيجاد معامل الثبات الكلي للمقياس باستخدام طريقة تكرار الإعادة (Test Re Test) وبفارق زمني بين التطبيقين بلغ أسبوعين، حيث أخذت درجاتهم في مرتي التطبيق وتم حساب معامل ارتباط " بيرسون " بينهما، وقد تم إيجاد معامل الثبات للأبعاد الستة المكونة لمقياس سمة القيادة وللدرجة الكلية، والجدول (3) يبين ذلك .

جدول (3)

معاملات الثبات للدرجة الكلية وللمجالات الستة المكونة لمقياس سمة القيادة

رقم المجال	المجال	معامل الثبات	قيمة P
1	الانجاز وتحقيق الأهداف	0, 867	0,000
2	تنظيم الجماعة	0, 794	0,000
3	الاتصال وتبادل المعلومات	0, 773	0,000
4	اتخاذ القرار	0, 80	0,000
5	تدعيم العلاقات الاجتماعية داخل الجماعة	0, 83	0,000
6	حل المشكلات التي تواجه الجماعة	0, 786	0,000
الدرجة الكلية		0, 809	0,000

تصحيح المقياس

بعد الانتهاء من تطبيق المقياس على عينة الدراسة ، تم تصحيح المقياس ورصد الدرجات. حيث يتكون المقياس من (47) فقرة، ولكل فقرة خمس مستويات ويعتمد التصحيح على صيغة العبارة، ففي حالة الفقرات الإيجابية تعطى الدرجة (1) ل " أرفض جداً "، والدرجة (2) ل " أرفض"، والدرجة (3) ل " لا أدري "، والدرجة (4) ل " موافق "، والدرجة (5) ل " موافق جداً " أما في حالة الفقرات السلبية تعطى الدرجة(5) ل" أرفض جداً "، والدرجة (4) ل " أرفض"، والدرجة (3) ل" لا أدري "، والدرجة (2) ل " موافق " ، والدرجة (1) ل" موافق جداً " .

وللحصول على الدرجة النهائية ، يتم جمع الدرجات التي حصل عليها المفحوص على جميع فقرات المقياس، علماً أن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (235) درجة، وأقل درجة (47).

الفصل الرابع
عرض النتائج وما قشتها

يشتمل هذا الفصل على عرض نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها :

تم إجراء تحليل التباين الثلاثي من اجل التعرف على أثـر التفكيـر الإبـداعي والجنس ومستوى الصف (سادس، ثامن ، عاشر) على سمة القيـادة. وكـذلك التعرف إلي أثر التفاعل بين المجموعة متغيرات الدراسـة؛ التفكيـر الإبـداعي والجنس ومستوى الصف، وفيما يلي نتائج هذا التحليل :

1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عنـد مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,0\ 5$) في درجات سمة القيادة تعزى إلى اختلاف مستوى التفكير الإبداعي (الدرجة الكلية)، لدى طلبة المرحلة الأساسية.**

وللإجابة على هذه الفرضية تم إيجاد المتوسطات الحسـابية لأداء عينـة الدراسة على مقياس سمة القيادة، كما تم تحديد مستوى التفكير الإبداعي لـدى الطلبة من خلال أداءهم على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، حيث كان متوسط أداء الطلبة ذوي المستوى المنخفض على اختبار تـورنس للتفكيـر الإبـداعي (165,365) في حين كان متوسط أداء الطلبة ذوي المستوى المرتفع على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (193,633) .

والجدول (4) يوضح دلالات فحص الفروق بين أداء الطلبة على مقياس سمة القيادة وعلى الصورة اللفظية من اختبار تورانس سابقة الذكر .

الجدول (4)

تحليل التباين الثلاثي لدرجات سمـة القيادة وفق متغيرات الإبداعـي ومستوى الصف لصف (سادس، ثامن، عاشر) والجنس والتفاعل بين هذه المتغيرات

مصـدر التباين	مجمـوع المربعـات	درجـات الحرية	متوسـط المربعات	قيمـة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعة	10686637,63	1	647637,52	15398,868	0,000
الجنس	11539,399	1	1548,198	16,628	0,000
الصف	39317,780	1	19658,890	28,327	0,000
الإبداع	865732,466	1	66260,283	95,477	0,000
الجنس × الصف	2926,324	1	1463,162	2,108	0,123
الجنس × الإبداع	642,25	1	35,509	0,051	0,821
الصف × الإبداع	15010.681	1	7505.340	10.815	0.00
الصف ×الجنس × الإبداع	1279,983	1	639,992	00,922	0,399
الخطأ	351	693,989	-	-	-
الكلي	357	-	-	-	

تشير النتائج الواردة في الجدول (4) أنه يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥ 05 , 0) لمتغير التفكير الإبداعي، حيث بلغت قيمة " ف" الناتجة من تحليل التباين المتعدد (95,477)، وهذه القيمـة مرتبطـة باحتمـال يساوي (0,000)، وهذا يبين أن هناك فرقاً ذا دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى الدلالة (α ≥ 05 , 0) بين متوسط أداء الطلبة على مقياس سمة القيادة ، وبين مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة. وبالنظر إلى هذه المتوسطات يلاحظ أن هذا الفرق لصالح أداء الطلبة ذوي مستوى الإبداع المرتفع.

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية من فرضيات الدراسة: **لا توجـد فـروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤5 0,0) في درجات سمة القيادة تعـزى إلى متغير الجنس لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.**

وللإجابة على هذه الفرضية من فرضيات الدراسة تم إيجاد المتوسـطات الحسابية لأداء الذكور والإناث على مقياس سمة القيادة، حيث كان متوسط أداء الطلبة الذكور (185,398) في حين كان متوسط أداء الإناث (173,601).

وبالنظر إلى جدول (4) تشير النتائج أنه يوجد أثر ذي دلالة إحصـائية عند مستوى الدلالة (α ≥ 05 , 0) لمتغير الجنس ، حيث بلغـت قيمـة " ف" الناتجة من تحليل التباين المتعدد (16,628) ، وهذه القيمة مرتبطـة باحتمـال يساوي (0,000) ، وهذا يبين أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥ 05 , 0) بين متوسط أداء الذكور والإناث على مقياس سـمة القيـادة ، وبالنظر إلى هذه المتوسطات يلاحظ أن هذا الفرق لصالح أداء مجموعة الذكور .

3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة من فرضيات الدراسة : **لا توجد فـروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤5 0,0) في درجات سمة القيادة تعـزى إلى متغير مستوى الصف (سادس، ثامن، عاشر) .**

وللإجابة على هذه الفرضية تم إيجاد المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسـة على مقياس سمة القيادة ، تبعاً لمستوى الصف (سادس، ثامن، عاشر) ، حيث كان متوسط أداء طلبة الصف السادس (164,118) ، في حين كان متوسـط أداء طلبة الصف الثامن (187,353) ، كما كان متوسط أداء طلبـة الصـف العاشـر (187,022).

تشير النتائج الواردة في الجدول (4) أنه يوجد أثر ذي دلالة إحصـائية عند مستوى الدلالة (α ≥ 05, 0) لمتغير مستوى الصف ، حيث بلغت قيمة" ف" الناتجة من تحليل التباين المتعدد (28,327)، وهـذه القيمـة مرتبطـة باحتمـال يساوي (0,000)، وهذا يبين أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha \geq 0{,}05$) بين متوسط أداء الطلبة على مقياس سمة القيادة ، وبين مستوى الصف .

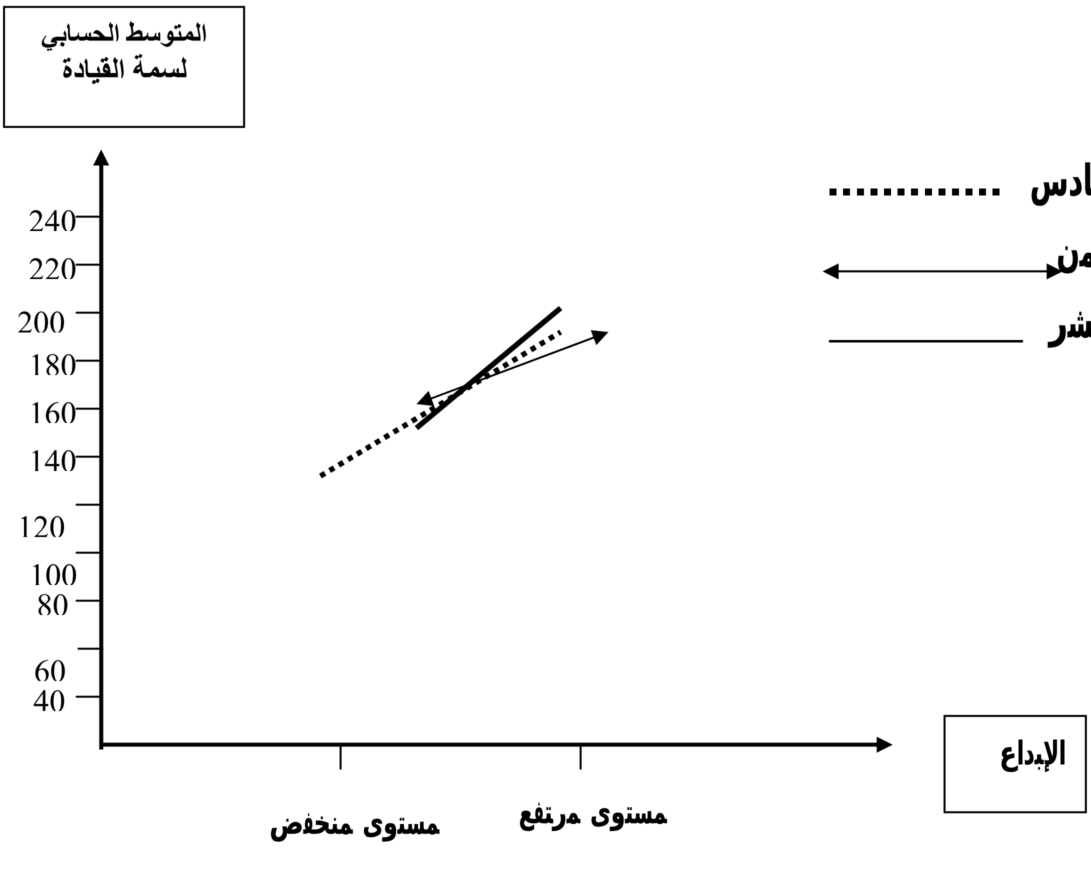
وبالنظر إلى هذه المتوسطات يلاحظ أن هذا الفرق لصالح أداء طلبة الصفين (العاشر والثامن) مقارنة بالصف السادس، في حين لا يوجد فروق بين أداء طلبة الصفين العاشر والثامن .

4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة من فرضيات الدراسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات القيادة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0{,}05$) تعزى للتفاعل بين متغيرات الدراسة مستوى التفكير الإبداعي والجنس ومستوى الصف .

وللإجابة على هذه الفرضية تم إيجاد المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على مقياس سمة القيادة، تبعاً للتفاعل بين متغيرات الدراسة التفكير الإبداعي والجنس ومستوى الصف. حيث كان متوسط أداء طلبة الصف السادس الذكور ذوي المستوى المنخفض (151,00)، في حين كان متوسط أداء الطلبة ذوي المستوى المرتفع (193,550)، كما كان متوسط أداء طلبة الصف السادس الإناث ذوي المستوى المنخفض(130,120) ، في حين كان متوسط أداء الطالبات ذوي المستوى المرتفع (181,800)، كما كان متوسط أداء طلبة الصف الثامن الذكور ذوي المستوى المنخفض (184,467)، في حين كان متوسط أداء طلبة الصف الثامن الذكور ذوي المستوى المرتفع (205,933) ، كما كان متوسط أداء طلبة الصف الثامن الإناث ذوي المستوى المنخفض (173,474)، في حين كان متوسط أداء الطالبات ذوي المستوى المرتفع (185,537)، كما كان متوسط أداء طلبة الصف العاشر الذكور ذوي المستوى المنخفض (179,306)، في حين كان متوسط أداء طلبة الصف الثامن الذكور ذوي المستوى المرتفع (198,130) ، كما كان متوسط أداء طلبة الصف العاشر الإناث ذوي المستوى المنخفض (173,825) ، في حين كان متوسط أداء الطالبات ذوي المستوى المرتفع (196,850).

وبالنظر في الجدول (4) فإنه يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عنـد مسـتوى الدلالة (α ≥ 0 ,05) للتفاعل بين متغيري الدراسة الصف ومستوى الإبداع، حيث بلغت قيمة " ف" الناتجة من تحليل التباين المتعـدد (10,815)، وهـذه القيمـة مرتبطة باحتمال يساوي (0, 000)، وهذا يبين أن هناك فرقاً ذا دلالـة إحصائيـة عند مستوى الدلالة (α ≥ 0 ,05) للتفاعل بين الصف ومستوى الإبداع . في حين تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥ 0 , 05) للتفاعل بين الجنس والصف، وبين الجنس والإبداع ، كما تشير النتائج الواردة في الجدول (4) أنه لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥ 0 , 05) للتفاعل بين متغيرات الدراسة الصف ومستوى الإبداع والجنس .

والشكل رقم (1) يوضح التفاعل بين الصف والإبـداع علـى مقيـاس سـمة القيادة .



الشكل رقم (1)

التفاعل بين الصف والإبداع على مقياس سمة القيادة

الفصل الخامس
المناقشة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى اختلاف سمة القيادة باختلاف مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. وللإجابة على فرضيات الدراسة، اختارت الباحثة عينة عشوائية من طلبة الصفوف (السادس والثامن والعاشر)، من مدارس مدينة العقبة. ويتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، على النحو التالي:

1.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 5$ 0,0) في سمة القيادة تعزى إلى اختلاف مستوى التفكير الإبداعي (الدرجة الكلية)، لدى طلبة المرحلة الأساسية.**

كشفت نتائج تحليل التباين الثلاثي، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 5$ 0و0) بين متوسط أداء الطلبة ذوي مستوى التفكير الإبداعي المرتفع، ومتوسط أداء الطلبة ذوي المستوى المنخفض، وذلك على مقياس سمة القيادة، وقد كانت هذه النتائج لصالح ذوي مستوى التفكير الإبداعي المرتفع .

وبالنظر إلى هذه النتائج فإنها تؤكد وجود أثر إيجابي وعلاقة بين سمة القيادة والتفكير الإبداعي، مما يؤكد أهمية تنمية مهارات التفكير الإبداعي، لدى الطلبة الذين لديهم سمة القيادة . وتأكد هذه النتائج على أهمية الاهتمام بالطلبة الذين تتوافر لديهم سمة القيادة، وضرورة تدريبهم على مهارات الإبداع، وإتاحة

لهم الفرص التي تلبي احتياجاتهم وخصائصهم، وتنمي قدراتهم، وتوفير الفرص التي تظهر قدراتهم القيادية على حل المشكلات المدرسـية، وقيـادة الأنشـطة المنهجية، وغير المنهجية .

وقد تعود أسباب هذه النتائج إلى العلاقة الإيجابيـة بـين سـمة القيـادة والتفكير الإبداعي، حيث يتطلب من القادة تقديم الحلول الإبداعية للمشكلات التي تواجه أتباعهم، كما أن القادة يحتاجون إلى طـرح الأفكـار الأصـيلة والبـدائل المتنوعة، ومرونة التفكير، وهذه المهارات تتضمن في اختبار تورانس للتفكيـر الإبداعي .

وقد يعود سبب ذلك أيضاً إلى طبيعة أفراد الدراسة وخصائصـهم الـذين طبق عليهم أداتا الدراسة، حيث أظهر الكثير منهم جديتهم فـي الإجابـة علـى مقياس سمة القيادة واختبار التفكير الإبداعي، مما كان له الأثر الواضـح فـي ظهور العلاقة الإيجابية بين سمة القيادة وبين الطلبـة ذوي مسـتوى التفكيـر الإبداعي المرتفع .

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من: سميث (Steven & Smith,1999)، ودراسة شان (Chan,2000)، ودراسة رانـا (Rana , 2004)، ودراسة ستي رنبيرغ (Sternberg , 2005)، ودراسة فولـك (Volk, 2006)، ودراسة مايرز وسلفير (Myers & Silavir,2006).

2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية **: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥5 0,0) في سمة القيادة تعزى إلى متغير الجنس لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.**

كشفت نتائج الدراسة، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مسـتوى الدلالة (α ≥5 0و0) بين متوسط أداء الطلبة الذكور ، ومتوسـط أداء الإنـاث، وذلك على مقياس سمة القيادة ، وقد كانت هذه النتائج لصالح أداء الطلبة الذكور .

وقد يكون سبب ذلك طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تفرض على الإناث عادات وتقاليد، تمنعها من حرية التعبير عن الرأي، أو إتاحة المجال أمامها في اتخاذ القرار. على عكس الطلبة الذكور الذين يتاح أمامهم فرص عديدة في اتخاذ القرار وطرح الأفكار، ومناقشة العديد من القضايا داخل المنزل وخارجه.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة رويتس (Roets,1997).

3.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة : **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في سمة القيادة تعزى إلى متغير مستوى الصف (سادس، ثامن، عاشر) .**

كشفت نتائج الدراسة، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط أداء طلبة الثامن والعاشر، ومتوسط أداء طلبة الصف السادس، وذلك على مقياس سمة القيادة، وقد كانت هذه النتائج لصالح أداء طلبة الصفين الثامن والعاشر، في حين لم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط أداء طلبة الصف الثامن، ومتوسط أداء طلبة الصف العاشر.

وربما تعود هذه النتيجة إلى الخصائص النمائية للطلبة في الصفين الثامن والعاشر، حيث يكون قد وصل الطلبة إلى مرحلة العمليات المجردة التي أشار إليها (جان بياجيه)، والتي يتميز بها الطلبة بالقدرة على التفكير بالمجردات، ويتابع افتراضات منطقية، ويستطيع التعليل بناء على الفرضيات، كما يستطيع عزل عناصر المشكلة ويعالج كل الحلول الممكنة، كما أنه يصبح مهتماً بالأمور المستقبلية والمشكلات الايدولوجيه (عدس وتوق، 1999) .

بينما طلبة الصف السادس لم يصلوا مرحلة العمليات المجردة بعد، حيث يسود لديهم التفكير المنطقي عبر استخدام الأشياء والموضوعات المادية الملموسة. في حين يفشل التفكير لديهم في الاحتمالات المستقبلية دون خبرة مباشرة بالموضوعات المادية، مما يحد من بروز سماتهم القيادية مقارنة بالطلبة الذين وصلوا إلى العمليات المجردة (الريماوي، 2003) .

4.5 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مستوى الدلالة (α ≤5 0,0) للتفاعل بين متغيرات الدراسـة التفكيـر الإبـداعي والجنس ومستوى الصف.

كشفت نتائج الدراسة، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤5 0و0) للتفاعل بين متغيري الصـف (سـادس، ثـامن، عاشـر) ومستوى التفكير الإبداعي (منخفض، مرتفع)، في حـين لـم تكشـف نتـائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤5 0و0) للتفاعل بين متغيرات الدراسة الأخرى. أي أن التحسن فـي أداء الطلبـة علـى مقياس سمة القيادة كان أفضل في مجموعة الصف (الثامن والعاشر) ومسـتوى التفكير الإبداعي (المرتفع)، عنه في باقي المجموعات الأخرى، الصف (السادس) ومستوى التفكير الإبداعي (المنخفض).

5.5 التوصيات:

على ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية مـن نتـائج، يمكـن وضـع التوصيات على النحو التالي:

1 – **إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول سمة القيادة وعلاقتها بالإبداع على عينات أخرى من الطلبة في أعمار مختلفة.**

2 – **ضرورة عقد الدورات التدريبية للمعلمين الخاصة ببرامج القيادة ورعايـة المبدعين، حتى يتمكنوا من مساعدة الطلبة على إبراز قـدراتهن القياديـة، وحل المشكلات الإبداعية.**

3 – **زيادة الاهتمام بتدريب الطلبة على القيادة بشكل عام والإناث بشكل خاص، لما له من أثر إيجابي على العملية التربوية وعلى المجتمع .**

المراجع

أ- المراجع العربية:

آل شارع، عبد الله والفاطمي، عبد الله والقبيبان، صـالح والحـازمي، مطلـق والسليم، الجوهرة (2000). برنامج الكشف عـن الموهـوبين ورعـايتهم. **الرياض:مكتبة الملك فهد الوطنية.**

جروان، فتحي (2002). الإبداع، مفهومه، معاييره، قياسه، تدريبه، مراحله قياسه وتدريبه. **ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.**

الجمال, أبو العزايم (1990). مقياس تقويم القدرة على القيادة. كراسة التعليمـات **القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.**

جمل، محمد جهاد (2005). تنمية مهارات التفكير الإبداعي. من خلال المنـاهج الدراسية. **العين: دار الكتاب الجامعي.**

حسين، عبدا لهادي حسين (2002). إستخدام الحاسـوب فـي تنميـة التفكيـر الإبتكاري. **عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.**

حنورة، مصري (2003). الإبداع وتنميته من منظور تكـاملي. **ط3، القـاهرة: مكتبة الانجلو المصرية .**

دي بونو، إدوارد (1997). التفكير العملي. **ترجمة خليل الجيوسي، أبو ظبـي: المجمع الثقافي ط1.**

دي بونو، إدوارد (1995) . التفكير الإبداعي **. ترجمة خليل الجيوسـي، أبـو ظبي: منشورات المجمع الثقافي ط1 .**

ريماوي، محمد (2003). علم النفس النمو – الطفولة والمراهقـة. **عمـان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .**

الزيات، فتحي (1997) . الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفـي . **ط1 مصر: جامعة المنصورة .**

السرور، نادية هايل (2002) . المتميزين والموهوبين **. ط4 ،عمـان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .**

سعادة، جودة (2002). تدريس مهارات التفكير. **عمان : دار الشـروق للنشـر والتوزيع.**

شبيب، بارعه (2000). **فاعلية برنامج كورت في تنمية التفكير الإبداعي دراسة تجريبية في الصف الثاني الإعدادي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعـة دمشق، سوريا.

الشنطي، راشد (1983). **دلالات صدق وثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي**: صورة معدلة للبيئة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية،عمان.

صبحي، تيسير (1992) .الموهبة والإبداع: طرائق التشخيص وأدواته المحسوبة. **عمان: دار التنوير العلمي للنشر والتوزيع .**

الصوص، إيمان (1995). مقارنة لسمات الشخصية التي تميز الطلبة الموهوبين من_العاديين في نهاية المرحلة الأساسية على عينة أردنية. **رسالة ماجسـتير غير منشورة، الجامعة الأردنية ، عمان .**

عباده، عبد اللطيف (2001). الحلـول الإبتكاريـة للمشـكلات. **البحـرين: دار الحكمة.**

عدس، عبد الرحمن؛ توق، محي الدين (1999). المـدخل إلـى علـم الـنفس. **ط5،عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .**

فيوليت، إبراهيم ؛ وسليمان,عبد الرحمن.(1998) .دراسات في سيكولوجية النمو "الطفولة والمراهقة". **القاهرة: مكتبة زهرة الشرق .**

قطامي، يوسف (1990). تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه. **عمان: الأهليـة للنشر والتوزيع .**

قطامي، يوسف؛ قطامي، نايفـة (2000) . سيكولوجية التعلم الصـفي. **عمـان: الشروق للطباعة والنشر والتوزيع .**

المساد، محمود (2003). الإدارة الفعالة . **بيروت: مكتبة لبنان ناشرون .**

ب - المراجع الأجنبية

Bennis,W. (1999).The Leadership advantage **.Leader to Leader**,12, 18-23

Chan, D. W. (1997). Development of gifted education in Hong Kong. **gifted Education International**. Jan 2000, Vol. 22 Issue 2, p94, 4p, 2 charts

Costa. Arthure & Kallick . Bena (2000). **Habits of mind, a development Series , discovering and exploring** . Association For Supervision and Curriculum Development , Alexandria , Virginia. USA..

Davis, G. A. (1996). **Measuring & Predicting Issues & Strategy. The Role of the School**, Family & Society in the Development of Creativity. New York: Macmillan Publishing Company..

Diane, F. (1997). **Critical thinking across the curriculum. LEA**, Newjersy. (P.P 1-17).

Fisher. R. (1995). Teaching children to learn. **Cheltenham**: Stanley Thornes.

Freeman, J. (1996). **Encouraging creativity in the gifted**. New York: Basic Books.

Fryer, Marlyn And Collings, John. (1999). Teachers Views About Creativity, Br. J. Edu. Psycho**.(3), 207-219**

Gordan, R. (1995). **Instructional design & creativity. Educational technology.** New York: Oxford University press.

Gonzales, M & Campos, A (1997) . Influence of creativity on Vivdness of imagery. **Perceptual and motor skills** , Vol. 78 (3) 1067 – 1071

Gruber, H.E. (1989) The Evolving Systems Approach To Creative Work. In.D.B.Wallace & H.E. Gruber (Eds), **Creative people At Work** (pp.3-24). New York : Oxford University Press

Kernes,F.A., &Bean, S.M.(1996). Leadership and the gifted**. Focus an Exceptional Children**,26,1-12.

Guilford, J.P.R. (1987). **The nature of human intelligence**. New York, Mc-Hill.

Langaeher, J. (1988). **Teaching students to think. Blooming Ton, International Education Service**. Indiana University Academic Press.

Myers,R & Silavir, J (2006) . Emergence and maintenance of leadership among gifted students ingrovp problem Solving**. VOL.12, Lssve 4. P25,5P.**

Neimark Edith. D.(1987). **Adventures in thinking. Harcourt Brace Jovanovich**, U.S.A. (P.P 1-22).

Rana, Ali. (2004). Mental imagery and creativity. Available on: www.http// Droodles.Com.

Roets, EL .F. (1997) . Leadership skills of gifted students in a rural setting: promising programs for leadership development source: **Rural Special Education Quarterly**, Winter 2004, Vol. 23 Issue 1, p16,6p.

Rudnitsk,R,A.(1996).Global leadership theory: The Oretical Roots, Principles, and Possibilities for the Future. **Gifted Education International**, 11, 80-85 .

Shank, R.C. (1993). **Creativity as a mechanical process. Psychological perspective.** New York: press syndicate of the University of Cambridge.. .

Solso, R.L. (1998). **Cognitive psychology. 5th edition, Allyn & Bacon Inc. Supervision and Curriculum Development**. Alexandria, Va. USA.

Sternberg, R.J.(1999) The theory of successful intelligence. **review of general psychology**, 3, 292-316 .

Sternberg, R. J. (2005) **A Model of giftedness in** leadership. Vol. 28 Issue 1, p37-44, 8p, 1 .

Steven, M. & Smith, (1999) .The Machinery of Creative Thinking From Innovative Leader . Journal of police science and administration, **V 6 , Number 8 # 290 .**

Torrance, E.P. (1993) The nature of creativity As manifest testing, in sternberg, R, J (ed) **The Nature of Creativity** (pp.43 – 75) . New York: Press Syndicate of University of Cambridge .

Van Tantassel, Joyce & Stambaugh,Tamra (2004) **Comprehensive curriculum for gifted learners**. 3rd ed USA

Volk, Valerie (2006) . Gifted children group work in education and leadership**. Vol 28 LSSUE3,P175-178, 4P.**

Wisberg, R. W. (1993). **Problem solving & creativity. Sternberg (ed.) The Nature of Creativity**. 2nd ed. USA: W.H. Sternberg (ed) The Nature of Creativity.

Wool folk, Anita. E. (1998) **Educational psychology**. 7th. Ed. Boston, Allyn & Bacon. (P.P 130-145)

الملحق(أ)

مقياس سمة القيادة

الملاحق (أ)

مقياس سمة القيادة

أخي الطالب / أختي الطالبة :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

هذه أداة لقياس سمة القيادة، وتتكون هذه الأداة من جزأين : يتناول الجـزء الأول منها توفير بعض المعلومات الشخصية ، ويتكون الجزء الثـاني مجموعـة مـن الفقرات . يرجى منك أن تبدي درجة موافقتك على كل فقرة ، بوضـع إشـارة × تحت العمود المناسب ، علماً أن العمود " موافق جداً " يعني أعلى درجة والعمود " أرفض جداً " يعني أقل درجة .

الجزء الأول : معلومات شخصية

اسم الطالب/ة:..

1- الجنس ☐ ذكر
☐ أنثى

2- الصف ☐ العاشر
☐ الثامن
☐ السادس

رقم الفقرة	العبارات	موافق جداً	موافق	لا أدري	أرفض	أ
.1	أشارك في توزيع المسؤوليات على أعضاء جماعتي.					
.2	أجد صعوبة في كسر الروتين.					
.3	أظهر احترامي وتقديري للآخرين.					
.4	أتصدى لمن يسبب مشكلات داخل جماعتي.					
.5	أشارك أعضاء الجماعة في اختيار اسم لها.					
.6	أتخذ قرارات جريئة لصالح جماعتي.					
.7	أتولى بعض الأعمال الإدارية داخل جماعتي.					
.8	أتصدى لأي محاولة تضعف العلاقات داخل جماعتي.					
.9	لا أضيع وقتي في حل مشكلات الجماعة التي أنتمي إليها.					
.10	لا يهمني التقدم بأفكار جديدة لتحقيق أهداف جماعتي.					
.11	اقترح بعض التنظيمات الخاصة بتحقيق أهداف جماعتي مثل اللجان.					
.12	أعطي كل عضو الفرصة ليعبر عن رأيه داخل جماعتي.					
.13	أتخذ بعض القرارات في صالح جماعتي.					
.14	استخدم إمكانياتي المميزة في حل مشكلات الجماعة التي انتمي إليها.					
.15	أعمل على تدعيم علاقاتي مع جميع أعضاء جماعتي.					
.16	[illegible]					

.18	أتعاون مع أعضاء جماعتي في إنجاز الأعمال التي نتفق عليها.					
.19	لا أشارك في حل مشكلات الجماعة لأنها ضياع للوقت.					
.20	أتخذ قرارات فردية لصالح جماعتي.					
.21	أبادر بالاتصال بأعضاء الجماعة ومشاورتهم.					
.22	أتدخل لحسم الخلافات بين أعضاء جماعتي.					
.23	لا أتردد في اتخاذ قرارات لصالح جماعتي.					
.24	أستمع إلى وجهات النظر المختلفة من قبل أفراد جماعتي.					
.25	أشجع أعضاء جماعتي على المشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بالجماعة.					
.26	أوجد روح التعاون بين أعضاء جماعتي.					
.27	ليس من الضروري اختيار اسم للجماعة.					
.28	أثق في نفسي، وأبدي شجاعة عندما يطلب مني عرض إنتاجي أمام زملائي في الصف.					
.29	أتبادل المعلومات حول الأنشطة التي تقوم بها جماعتي.					
.30	ابتعد عن المشاركة في اتخاذ قرارات خاصة بجماعتي.					
.31	أتعاون مع زملائي في الصف.					
.32	استخدم لغة جيدة ومفهومة للتعبير عن نفسي ببراعة.					
.33	[illegible]					

الملحق (ب)

أبعاد مقياس سمة القيادة

الملحق (ب)

أبعاد مقياس سمة القيادة

رقم الفقرة	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	بحاجة إ تعديل
	أولاً الإنجاز وتحقيق الأهداف: وتعبر عن قدرة الفرد على المساهمة في تحقيق أهداف الجماعة			
1-	أتحمل المسؤوليات التي تلقيها علي جماعتي			
2-	ليس ضروري تحديد أهداف جماعتي بدقة.			
3-	أشارك في تحقيق أهداف جماعتي.			
4-	أشارك أعضاء الجماعة في اختيار اسم لها.			
5-	أضع لجماعتي أهداف واقعية.			
6-	لا يهمني التقدم بأفكار جديدة لتحقيق أهداف جماعتي.			
	ثانياً تنظيم الجماعة: وتعبر عن قدرة الفرد على تنظيم عمل أفراد الجماعة بما يحقق الأهداف الموضوعة			
1-	اقترح بعض التنظيمات الخاصة بتحقيق أهداف جماعتي مثل اللجان.			
2-	أظهر احترامي وتقديري للآخرين.			
3-	أجد صعوبة في كسر الروتين.			
4-	أتعاون مع زملائي في الصف.			
5-	أتولى بعض الأعمال الإدارية داخل جماعتي.			
6-	أعمل على تدعيم علاقاتي مع جميع أعضاء جماعتي.			
7-	أنسق بين أفراد جماعتي من أجل إنجاز العمل بسرعة.			
	ثالثاً الاتصال وتبادل المعلومات: وتعبر			

1-	أتعاون مع أعضاء جماعتي في إنجاز الأعمال التي نتفق عليها.			
2-	أثق من نفسي، وأبدي شجاعة عندما يطلب مني عرض إنتاجي أمام زملائي في الصف.			
3-	أبادر بالاتصال بأعضـاء الجماعـة ومشاورتهم.			
4-	أشارك في توزيع المسؤوليات علـى أعضاء جماعتي			
5-	أستمع إلى وجهات النظر المختلفـة من قبل أفراد جماعتي.			
6-	استخدم لغة جيدة ومفهومة للتعبيـر عن نفسي ببراعة.			
7-	أوجد روح التعـاون بـين أعضـاء جماعتي.			
8-	أتبادل المعلومات حول الأنشطة التي تقوم بها جماعتي.			
	رابعاً اتخاذ القرار : وتعبر عن قدرة الفرد على اتخاذ القرار في الوقـت المناسب وفي المكان المناسب.			
1-	اتخذ القرارات في الوقت المناسب.			
2-	ابتعد عن المشاركة في اتخاذ قرارات خاصة بجماعتي.			
3-	أتخذ قرارات جريئة لصالح جماعتي.			
4-	أستطيع التكيف مع الظروف البيئيـة الجديدة.			
5-	اتخذ القرارات في الوقت المناسب			
6-	أشـجع أعضـاء جمـاعتي علـى المشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بالجماعة.			
7-	أنضبط وأستمتع بممارسة الألعـاب			